

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**CROYANCES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES RELATIVES  
À L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE CHEZ LES  
ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AUPRÈS D'ÉLÈVES  
SOURDS GESTUELS EN CLASSE SPÉCIALE AU QUÉBEC**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation – profil recherche

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© PASCALE CASTONGUAY

**Juin 2011**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.







**Composition du jury :**

**Jean-Claude Huot, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Isabelle Beaudoin, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Daniel Daigle, codirecteur de recherche, Université de Montréal**

**Rachel Berthiaume, examinatrice externe, Université de Montréal**

Dépôt initial le 26 novembre 2010

Dépôt final le 22 juin 2011



While without grammar very little can be conveyed;  
without vocabulary nothing can be conveyed.  
(David Wilkins, 1972: 111)



## ***REMERCIEMENTS***

Je tiens à remercier certaines personnes qui ont fait une différence, à bien des égards, dans la réalisation de mon projet de recherche.

D'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Mme Isabelle Beaudoin qui m'a enseigné la rigueur, la minutie, la patience et l'importance de produire un travail de haute qualité. Elle m'a aidée, malgré la distance qui nous séparait, à surmonter les épreuves et ainsi, à réaliser mon rêve, soit compléter des études universitaires de deuxième cycle. Merci Isabelle.

Je remercie également mon co-directeur, M. Daniel Daigle qui a su m'épauler et me guider du début à la fin de cette grande aventure. Son support continu a été pour moi une source de confiance et d'énergie. Sans cet appui inconditionnel, je n'aurais jamais réussi à écrire ce rapport. Merci Daniel.

Un merci tout spécial au président du jury M. Jean-Claude Huot et à l'évaluatrice externe Mme Rachel Berthiaume qui, par leurs conseils judicieux, m'ont permis de produire un rapport de qualité supérieure. Merci !

Je veux remercier tout particulièrement les enseignants qui, malgré leurs nombreuses occupations, ont accepté de participer à cette étude. Vous êtes le cœur de cette étude, merci.

Je souhaite également remercier mesdames Lyne St-Pierre, Danielle Charland, France Lavoie, Lise Breton et Danièle Gobeil qui ont accepté que les enseignants de leur école m'accordent quelques minutes. Merci à vous cinq.

Je souhaite remercier mes collègues de maîtrise et Jessica qui, par leurs commentaires constructifs et leurs lectures de mon projet de recherche, m'ont aidé à mieux organiser ma pensée, à revoir ma syntaxe et surtout à me remettre en question et à aller plus loin. Merci à vous.

Merci à mes amis, à ma famille, à mes collègues de travail et à tous ceux qui m'ont écouté me plaindre ou m'exciter devant la tâche que représentait l'écriture d'un mémoire.

Je ne pourrais conclure sans remercier mes parents, Renée et André, qui ont toujours été là pour leur fille adorée. Vous feriez tout pour moi, je le sais et je vous en serai éternellement reconnaissante. Merci à Luc, mon conjoint, qui m'a appuyée dès le début et tout au long de cette houleuse et longue aventure qu'a été la maîtrise. Merci d'avoir toujours compris que ma tête était ailleurs ou que je ne pouvais me permettre certaines sorties. Une nouvelle vie s'amorce pour nous, enfin !

## *RÉSUMÉ*

Le vocabulaire est depuis longtemps reconnu comme un élément déterminant dans la réussite en lecture des élèves sourds (Devine, 1986; Lasso et Davey, 1987). Aussi, les chercheurs reconnaissent que le vocabulaire des élèves sourds gestuels est pauvre et mal organisé (Marschark, 2002). De plus, peu de recherches ont été menées sur l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves sourds (Luckner et Cooke, 2010). La présente étude a été réalisée dans le but de documenter la manière dont l'enseignement du vocabulaire est dispensé aux élèves sourds québécois. Plus précisément, elle vise à : 1) décrire les croyances des enseignants, 2) décrire leurs pratiques éducatives et 3) établir des liens entre leurs croyances et leurs pratiques de classe. Les 22 participants à la recherche sont des enseignants et des formateurs sourds ayant enseigné le français dans une classe spécialisée pour les élèves sourds gestuels (sans autre déficience) entre 2005 et 2008 au Québec. Les participants ont répondu à un questionnaire divisé en quatre sections (croyances sur l'enseignement et sur l'apprentissage, pratiques éducatives et questions sociodémographiques). Les résultats témoignent du fait que les enseignants jugent efficaces la majorité des stratégies qui leur ont été présentées. Près de la moitié des stratégies jugées efficaces par les enseignants sont aussi jugées efficaces par les experts. Les enseignants accordent 15% de leur temps de classe à l'enseignement spécifique du vocabulaire à leurs élèves. Les cinq stratégies les plus utilisées sont l'activation des connaissances antérieures, l'enseignement des mots les plus fréquents du français, l'explication de l'orthographe des mots, la lecture individuelle et l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures. Tant les croyances que les pratiques des enseignants découlent de la position de la connaissance. Les analyses réalisées permettent de constater que des liens existent entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants. En effet, les stratégies qu'ils jugent les plus efficaces sont aussi les stratégies qu'ils utilisent le plus et, inversement, celles qu'ils jugent les moins efficaces sont celles qu'ils utilisent le moins. Ainsi, les résultats indiquent que le taux d'accord entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants s'élève à 85,7%.

Mots clés : surdité, vocabulaire, stratégies d'enseignement, enseignants, croyances, pratiques éducatives, cohérence



## *TABLE DES MATIÈRES*

REMERCIEMENTS.....	VII
RÉSUMÉ.....	IX
TABLE DES MATIÈRES .....	XI
LISTE DES TABLEAUX .....	XV
LISTE DES FIGURES.....	XIX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	XXI
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS .....	5
2.1 Vocabulaire.....	5
2.1.1 Développement du vocabulaire.....	10
2.1.2 Vocabulaire et compréhension en lecture : les trois positions .....	15
2.1.3 Enseignement du vocabulaire .....	21
2.1.3.1 Stratégies à enseigner .....	24
2.1.3.2 Efficacité de l'enseignement.....	30
2.1.4 Bilan .....	37
2.2 Vocabulaire et langue seconde.....	41
2.2.1 Développement du vocabulaire en L2.....	42
2.2.2 Connaissance du vocabulaire en L2.....	46
2.2.3 Enseignement du vocabulaire en L2 .....	46
2.2.4 Bilan .....	50
2.3 Vocabulaire et surdité .....	51
2.3.1 Apprentissage du vocabulaire selon le contexte de lecture .....	53
2.3.2 Apprentissage des différents sens des mots .....	54

2.3.3	Bilan .....	57
2.4	Vocabulaire, croyances et pratiques éducatives .....	58
2.4.1	Études réalisées à l'aide d'un questionnaire.....	62
2.4.1.1	Berne et Blachowicz (2008).....	63
2.4.1.2	Hedrick, Harmon et Linerode (2004) .....	65
2.4.1.3	Konopak et Williams (1994).....	67
2.4.2	Études réalisées par l'observation .....	69
2.4.2.1	Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) .....	69
2.4.2.2	Watts (1995).....	71
2.4.2.3	Zhang (2008) .....	72
2.4.3	Bilan .....	76
2.5	Problématique.....	78
2.6	Objectifs de recherche .....	80
2.7	Questions de recherche .....	80
<b>CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>		<b>83</b>
3.1	Milieu.....	83
3.2	Participants .....	84
3.3	Collecte de données .....	87
3.4	Instrument de collecte de données .....	88
3.5	Validation du questionnaire .....	93
<b>CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS.....</b>		<b>97</b>
4.1	Description des croyances des enseignants .....	98
4.1.1	Croyances reliées à l'enseignement du vocabulaire .....	98
4.1.1.1	Niveau d'efficacité accordé aux stratégies (Q1) .....	98
4.1.1.2	Stratégies jugées les plus et les moins efficaces par les enseignants (Q2-Q3) .	105
4.1.1.3	Efficacité accordée par les experts aux stratégies jugées efficaces par les enseignants .....	109
4.1.2	Croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire (Q5).....	111

4.1.3	Adhésion des croyances aux trois positions .....	117
4.1.3.1	Plan de leçon jugé le meilleur (Q4).....	118
4.1.3.2	Croyances relatives aux trois positions .....	121
4.1.4	Résumé des croyances des enseignants .....	126
4.2	Description des pratiques éducatives des enseignants.....	127
4.2.1	Fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement (Q6).....	128
4.2.2	Efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire utilisées.....	135
4.2.3	Adhésion des pratiques éducatives aux trois positions (Q6).....	137
4.2.4	Pratiques éducatives détaillées (Q7 à Q10).....	140
4.2.4.1	Enseignement en profondeur ou enseignement étendu du vocabulaire (Q7).	141
4.2.4.2	Matériel utilisé pour l'enseignement du vocabulaire (Q8).....	142
4.2.4.3	Types mots à l'étude (Q9) .....	144
4.2.4.4	Fréquence et durée de l'enseignement du vocabulaire (Q10).....	146
4.2.5	Résumé des pratiques éducatives des enseignants .....	150
4.3	Liens entre les croyances des enseignants et leurs pratiques éducatives .	151
4.3.1	Pourcentage d'accord entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants.....	155
4.3.2	Résumé des liens entre les croyances et les pratiques éducatives.....	166
	CHAPITRE 5 LA DISCUSSION .....	168
5.1	Croyances des enseignants .....	168
5.1.1	Efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire .....	169
5.1.2	Croyances relatives à l'apprentissage du vocabulaire.....	181
5.1.3	Adhésion des croyances aux trois positions de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire d'Anderson et Freebody (1981).....	182
5.2	Pratiques éducatives des enseignants.....	192
5.2.1	Fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire.	192
5.2.2	Efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire .....	204
5.2.3	Adhésion des pratiques aux trois positions d'Anderson et Freebody (1981)	216
5.2.4	Pratiques éducatives détaillées .....	221

5.3	Liens entre les croyances et les pratiques éducatives.....	227
5.3.1	Pourcentage d'accord entre les pratiques éducatives et les croyances des enseignants.....	231
	<b>CHAPITRE 6 CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>236</b>
6.1	Limites.....	238
6.2	Données contributives de cette recherche.....	240
6.2.1	Implications scientifiques.....	241
6.2.2	Implications sur la pratique enseignante.....	246
6.3	Recherches futures.....	248
	ANNEXE I.....	251
	ANNEXE II.....	253
	ANNEXE III.....	257
	ANNEXE IV.....	281
	ANNEXE V.....	287
	ANNEXE VI.....	291
	ANNEXE VII.....	295
	ANNEXE VIII.....	297
	ANNEXE IX.....	299
	ANNEXE X.....	301
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>331</b>

## *LISTE DES TABLEAUX*

Tableau 1 : Résumé de l'évaluation de l'efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire effectuée par Nagy (1988) et Giasson (2003).....	40
Tableau 2 : Statistiques descriptives associées au niveau d'efficacité accordé aux stratégies d'enseignement du vocabulaire (N=22).....	100
Tableau 3 : Résultats des tests de khi-carré associés aux deux niveaux d'efficacité accordés aux stratégies d'enseignement du vocabulaire (N=22).....	103
Tableau 4 : Efficacité accordée, par les experts, aux stratégies jugées efficaces et inefficaces par les enseignants.....	110
Tableau 5 : Résumé de la section 4.1.1.....	111
Tableau 6 : Statistiques descriptives relatives aux croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire.....	112
Tableau 7 : Résultats des tests de khi-carré calculés à partir des fréquences relatives des deux niveaux d'accord face aux croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire	115
Tableau 8 : Résumé de la section 4.1.2.....	117
Tableau 9: Fréquences relatives aux raisons motivant les participants à choisir le plan de leçon 1 référant à la position de la connaissance (N=10) .....	119
Tableau 10: Fréquences relatives aux raisons motivant les participants à choisir le plan de leçon 2 référant à la position instrumentaliste (N=2) .....	120

Tableau 11: Fréquences relatives aux raisons motivant les participants à choisir le plan de leçon 3 référant à la position de l'aptitude (N= 10) .....	120
Tableau 12 : Répartition des énoncés associés aux croyances des positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance. ....	123
Tableau 13 : Statistiques descriptives associées aux blocs de croyances reliés aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance (N =22).....	124
Tableau 14 : Résumé de la section 4.1.3 .....	126
Tableau 15 : Statistiques descriptives relatives à la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire (6 niveaux).....	128
Tableau 16 : Résultats des tests de khi-carré calculés à partir des fréquences relatives des trois niveaux d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire. ....	131
Tableau 17 : Résumé de la section 4.2.1 .....	135
Tableau 18 : Le degré d'efficacité théorique des stratégies les plus et les moins utilisées. ....	136
Tableau 19 : Énoncés associés aux pratiques éducatives des positions instrumentaliste (bloc PI), de l'aptitude (bloc PA) et de la connaissance (bloc PC) .....	138
Tableau 20 : Statistiques descriptives des blocs de pratiques éducatives reliés aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance (N =22).....	139
Tableau 21 : Résumé de la section 4.2.2 .....	140
Tableau 22 : Fréquence d'utilisation de chaque type de matériel employé pour l'enseignement du vocabulaire.....	143
Tableau 23 : Fréquence et pourcentage associés au choix des participants à l'égard de la provenance des mots de vocabulaire enseignés (N=22).....	145

Tableau 24 : Statistiques descriptives relatives à la fréquence et à la durée de l'enseignement du vocabulaire .....	146
Tableau 25 : Résumé de la section 2.3.....	150
Tableau 26 : Coefficients de corrélation de Pearson calculés entre les scores moyens des items de croyances et des items de pratiques éducatives.....	153
Tableau 27 : Fréquence obtenue aux quatre niveaux de cohérence des stratégies jugées efficaces par les enseignants.....	157
Tableau 28 : Pourcentages cohérence croyances-pratiques éducatives pour les 28 stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire.....	165
Tableau 29 : Tableau comparatif de l'évaluation des experts et de l'évaluation des enseignants sur les énoncés de croyances.....	174
Tableau 30 : Tableau récapitulatif de l'accord et du désaccord entre les experts et les enseignants face aux croyances relatives à l'enseignement du vocabulaire .....	180



## *LISTE DES FIGURES*

Figure 1. Schéma de Ferdinand de Saussure représentant le signe linguistique.....	8
Figure 2. Triangle sémiotique développé par Ogden et Richards (1923).....	10
Figure 3. Types de connaissance du vocabulaire.....	13
Figure 4. Carte de mot «Le voilier».....	26
Figure 5. Carte sémantique: « La peur » (Giasson, 1990, p. 219).....	27
Figure 6. Exemple d'échelle hiérarchique de ce qu'est un aliment.....	28
Figure 7. Échelle linéaire : « Intensité de chaleur » (Giasson, 1990, p. 221).....	29
Figure 8. Matrice sémantique: « Habitation » (Giasson, 1990, p. 220).....	29
Figure 9. Diagramme de Venn : « Les chats et les chiens ».....	30
Figure 10. Représentation du Modèle partagé (distribué) asymétrique (Don, Gui et Machwhinney, 2005). .....	44
Figure 11. Histogramme illustrant la moyenne du niveau d'efficacité accordé à chacune des 28 stratégies d'enseignement du vocabulaire ( $N = 22$ ).....	101
Figure 12. Histogramme présentant les fréquences associées aux stratégies jugées les moins efficaces par l'ensemble des participants. ( $N=22$ ).....	105
Figure 13. Histogramme présentant les fréquences associées aux stratégies jugées les plus efficaces par les participants ( $N = 21$ ).....	106

Figure 14. Histogramme illustrant le score moyen associé aux énoncés relatifs aux croyances liées à l'apprentissage du vocabulaire. ....	113
Figure 15. Histogramme illustrant les fréquences associées au choix du plan de leçon jugé le meilleur (N=22).....	118
Figure 16. Histogramme illustrant le score moyen d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire.....	129
Figure 17. Histogramme illustrant les fréquences associées au type d'enseignement du vocabulaire favorisé par les participants (N = 22) .....	142
Figure 18. Histogramme représentant les fréquences associées au type de matériel utilisé par les participants pour l'enseignement du vocabulaire .....	143
Figure 19. Histogramme illustrant la fréquence d'enseignement du vocabulaire (N=21). ....	147
Figure 20. Histogramme illustrant le temps approximatif d'enseignement accordé à chaque leçon (N=20) .....	148
Figure 21. Histogramme illustrant le temps accordé hebdomadairement à l'enseignement du vocabulaire (N=20) .....	149
Figure 22. Nuage de points et droite de corrélation illustrant la corrélation entre les scores moyens d'efficacité accordés aux items relatifs aux croyances (28 items de la question 1) et les scores moyens de fréquence d'utilisation des items relatifs aux pratiques (28 items de la question 6) (N = 28).....	152

*LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES*

- CA** Croyances relatives à la position de l'aptitude d'Anderson et Freebody (1981)
- CC** Croyances relatives à la position de la connaissance d'Anderson et Freebody (1981)
- CI** Croyances relatives à la position instrumentaliste d'Anderson et Freebody (1981)
- L1** Langue première
- L2** Langue seconde
- LSQ** Langue des signes québécoise
- MELS** Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
- PA** Pratiques éducatives relatives à la position de l'aptitude d'Anderson et Freebody (1981)
- PC** Pratiques éducatives relatives à la position de la connaissance d'Anderson et Freebody (1981)
- PFEQ** Programme de formation de l'école québécoise
- PI** Pratiques éducatives relatives à la position instrumentaliste d'Anderson et Freebody (1981)



## CHAPITRE 1

### INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les personnes sourdes ne deviennent que très rarement de bons lecteurs et scripteurs (Dubuisson, Lajeunesse, Perreault et Reinwen, 1998). Il est généralement admis que le niveau de lecture des élèves sourds atteint en moyenne celui d'enfants entendants de quatrième année (Kelly et Barac-Cikoja, 2007 ; Musselman, 2000 ; Paul, 2001). Dans les faits, plusieurs études ont tenté d'expliquer ce retard en lecture. Les résultats des recherches de DiFrancesca (1972) indiquent quant à eux que la performance en lecture des apprenants sourds s'accroît cinq fois plus lentement que celle des apprenants entendants du même âge. Ainsi, on comprend qu'il est très difficile pour les élèves sourds quittant le monde de l'éducation à environ 18 ans de dépasser un niveau de lecture de celui d'enfants de quatrième année du primaire. Traxler (2000) explique qu'au plan de la compréhension en lecture, 80% des élèves sourds de 18 ans lisent à un niveau inférieur à la 7<sup>ème</sup> année, et 50% lisent à un niveau inférieur à la 4<sup>ème</sup> année. À tous les âges, 80% de l'échantillon est considéré comme ayant des acquis en dessous de la base requise. Plus récemment, Monreal et Hernandez (2005) ont fait une étude comparant les niveaux de lecture d'élèves sourds et entendants Espagnols. Il en ressort qu'une population de 93 élèves sourds d'âge moyen de 13 ans a un niveau de lecture comparable à celui d'enfants entendants d'âge moyen de sept ans. En somme, les différentes études présentent des résultats selon lesquels les élèves sourds présentent, généralement, de grands retards sur le plan de la lecture.

S'il est admis que les individus souffrant de surdité apparaissent plus à risque d'éprouver des difficultés ou des retards en lecture, est-il possible d'identifier les facteurs associés à cette problématique? À cet effet, une étude menée par Moores et Sweet en 1990 nous apprend que les deux facteurs favorisant le plus le développement des habiletés en lecture et en écriture, tant chez les enfants sourds nés de parents sourds que chez ceux nés

de parents entendants, sont la connaissance du vocabulaire et celle de la grammaire. Parallèlement, Paul (1998) résume que les difficultés en lecture peuvent s'expliquer par différents facteurs, dont les difficultés reliées à la conscience phonologique, au vocabulaire, à la syntaxe de la langue, à l'utilisation des connaissances antérieures et aux habiletés métacognitives. De plus, Marschark (2001) souligne lui aussi que les difficultés des sourds en lecture peuvent, notamment, être attribuables à leurs difficultés lexicales.

Parmi les facteurs relevés, il appert que le vocabulaire revêt une importance notable. Selon Devine (1986), le vocabulaire constituerait en effet un facteur déterminant dans le processus de compréhension en lecture. Lasso et Davey (1987) reconnaissent son importance chez les lecteurs sourds. Les résultats d'une étude qu'ils ont menée auprès de 50 personnes sourdes profondes, de naissance ou devenues sourdes avant l'âge de deux ans, signalent que la connaissance lexicale étendue, c'est-à-dire le vocabulaire, est fortement corrélée à de bonnes capacités de compréhension en lecture (Lasso et Davey, 1987). Wauters, Van Bon, Tellings et Van Leeuwe (2006), ayant réalisé une étude auprès de 253 élèves sourds, soulignent également qu'il est essentiel de travailler le vocabulaire, notamment la connaissance des différents sens des mots, puisqu'il a un rôle crucial dans la compréhension en lecture de la clientèle sourde. Ces auteurs spécifient que la connaissance limitée des différents mots de vocabulaire et des sens d'un même mot, limitent la compréhension en lecture des personnes sourdes.

À cet effet, Marschark (2002), Paul (1996, 1998) ainsi que Quigley et Paul (1984) présentent des résultats de précédentes études qui indiquent que le vocabulaire des personnes sourdes n'est pas aussi large et bien organisé que celui des entendants du même âge. Par exemple, sur le plan du vocabulaire expressif, Kyle et Harris (2006) précisent que les élèves sourds qui ont participé à l'étude s'expriment avec le vocabulaire expressif d'enfants de quatre années leur cadet. D'autre part, en contexte de lecture, Trybus et Karchmer (1977) mentionnent que les personnes sourdes présentent un retard d'un an, au plan du vocabulaire, sur leurs propres performances en lecture. Il faut se rappeler que les performances en lecture des personnes sourdes sont également marquées par un retard

important. Nombreux sont les auteurs (Kelly et Barac-Cikoja, 2007 ; Monreal et Hernandez, 2005 ; Musselman, 2000; Traxler, 2000) qui parlent ainsi de stagnation au niveau de la quatrième année du primaire. De plus, selon Traxler (2000), 50% des élèves de 18 ans sourds auraient un niveau de vocabulaire n'atteignant pas celui de la quatrième année du primaire et 80% de ces mêmes élèves aurait un niveau de vocabulaire moindre que celui d'élèves de la sixième année.

Ainsi, puisqu'il a été présenté que la connaissance du vocabulaire joue un rôle prédominant dans le processus de la lecture et qu'elle pose problème aux sourds, n'est-il pas primordial de s'intéresser à la façon dont ces individus l'acquièrent ou l'apprennent ? Par ailleurs, puisque la connaissance du vocabulaire est critique pour les personnes sourdes dans le processus de compréhension en lecture, que leur vocabulaire est pauvre et mal organisé, que peu d'études ont été réalisées sur ce sujet (Schirmer et McGough, 2005) et que le vocabulaire peut être appris suite à un enseignement, n'est-il pas essentiel, également, de vérifier la façon dont il est enseigné dans les classes pour personnes sourdes? Aussi, puisque les croyances des enseignants ont un impact si important sur leurs pratiques pédagogiques (Westwood et al., 1997), ne serait-il pas intéressant de vérifier leurs croyances relatives à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire ?

Cette étude sera exploratoire/descriptive puisqu'elle servira d'abord à documenter les croyances et les pratiques éducatives des enseignants œuvrant auprès des enfants sourds puis d'expliquer certains liens entre leurs croyances et leurs pratiques éducatives. Dans les faits, cette étude est une enquête qui cherche à décrire et comparer les croyances et les pratiques éducatives de la population à l'étude en matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Le deuxième chapitre, le cadre théorique, présente les informations relatives au vocabulaire, à son enseignement, tant en langue première que seconde, aux particularités de

l'enseignement aux élèves sourds ainsi qu'aux croyances et pratiques éducatives relatives à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Ensuite, le troisième chapitre présente le cadre méthodologique utilisé pour réaliser la présente étude. Le quatrième chapitre fait état des résultats des différentes analyses descriptives et inférentielles effectuées. Le cinquième et dernier chapitre porte sur la discussion des résultats obtenus. Enfin, le mémoire se termine par une conclusion de l'étude présentée au sixième chapitre.

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce cadre théorique, les concepts clés décrivant la thématique abordée dans ce projet de recherche seront présentés. D'abord, on s'attarde à décrire ce qu'est le vocabulaire, le concept central de cette étude. Ensuite, on s'intéresse aux liens entre le vocabulaire et la langue seconde. Puis, les croyances et les pratiques éducatives des enseignants, les deux derniers concepts à l'étude, seront expliqués. Le deuxième chapitre se termine par la présentation de la problématique, des objectifs et des questions de recherche.

#### 2.1 VOCABULAIRE

En linguistique, la science qui étudie la langue et le langage, les termes *vocabulaire* et *lexique* peuvent être utilisés comme synonymes l'un de l'autre ou, au contraire, s'opposer (Dubois, 1999). Ainsi, le lexique peut être synonyme de vocabulaire lorsque le lexique désigne « l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. » (Dubois, 1999; p.282). On peut alors parler, par exemple, de vocabulaire de base ou de vocabulaire français autant que de lexique de base ou de lexique français.

Lorsqu'on oppose les termes lexique et vocabulaire, c'est que le lexique est considéré comme l'ensemble des unités lexicales de la langue et le vocabulaire comme l'ensemble des éléments de la parole ou d'un texte (Dubois, 1999; p.508). Le lexique fait alors référence aux unités lexicales des différentes langues, tandis que le vocabulaire est plus restreint et fait référence aux unités connues par un individu particulier ou aux unités d'un

texte spécifique. Ainsi, le lexique renvoie à la langue et le vocabulaire au discours (Galisson et Coste, 1976).

Comme la présente étude s'inscrit dans le cadre de la recherche en éducation, il est important de vérifier comment les termes vocabulaire et lexique sont définis dans ce champ précis de la recherche. Ainsi, selon le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005) le terme «lexique» peut être défini ainsi:

« Nombre de termes que peut posséder et utiliser un être humain à un moment particulier de son cheminement intellectuel. Répertoire qui inventorie ces termes. Ensemble des mots que comporte une langue à un moment déterminé de son histoire ».

Legendre (2005) définit le terme vocabulaire en ces mots :

« Ensemble des mots que connaît un individu et dont il peut disposer pour entrer en communication avec autrui; bagage lexical d'un individu; partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues traitant des relations de sens entre les mots constitués (Legendre, 2005, p. 1449)».

On remarque, en comparant ces deux définitions appartenant précisément au champ de la didactique des langues que les termes vocabulaire et lexique sont utilisés comme des synonymes en signifiant le nombre d'unités de la langue que connaît un individu. Par contre, lorsqu'on s'intéresse à la partie de l'enseignement/apprentissage des langues traitant des relations sémantiques, on attribue uniquement ce sens au terme vocabulaire. Par exemple, un enseignant dira qu'il a prévu à son horaire une période d'enseignement du vocabulaire et non une période d'enseignement du lexique. Dans le monde de l'éducation, lorsqu'on parle d'un outil qui regroupe les mots et leur définition (ex : glossaire, dictionnaire, etc), on en parle uniquement en termes de lexique. Ainsi, l'enseignant qui fait référence à une liste de mots et leur définition parlera de lexique et non de vocabulaire.

Par conséquent, dans la présente recherche, on utilisera les termes vocabulaire et lexique comme des synonymes des unités de la langue connues d'un individu. Maintenant que le vocabulaire a été défini, il n'en demeure pas moins important de décrire précisément ce qu'est le vocabulaire, donc ce qu'il contient, et comment il évolue.

Le vocabulaire est constitué d'unités lexicales aussi nommées lexies. Les lexies sont des unités de fonctionnement linguistique et il existe trois types de lexies (Galisson et Coste, 1976) :

1. La lexie simple est celle qui est constituée d'un seul terme. (EX : animal, gentille, jeu, aimons, etc. )
2. La lexie composée est constituée de plusieurs termes. (EX : arc-en-ciel, vice-président, chou-fleur, etc.)
3. La lexie complexe est une séquence figée de termes. (EX : bleu marine, tomber amoureux, jouer avec le feu, etc.)

La lexie peut être confondue avec un « mot ». Le « mot », selon les linguistes, est une unité virtuelle (Galisson et Coste, 1976). Le terme « mot » est très ambigu et peut référer à différents phénomènes (Mukherejee, 2005). En lexicologie, trois différentes significations sont généralement accordées au terme « mot » ; nous ferons ici référence aux mot<sub>1</sub>, mot<sub>2</sub> et mot<sub>3</sub> (Mukherejee, 2005). Le mot<sub>1</sub> réfère à la forme du mot ou à la substance physique des mots, soit aux formes phonologiques des mots parlés ou aux formes orthographiques des mots écrits (Mukherejee, 2005). Prenons l'exemple [balɔ̃] qui est la forme phonologique correspondant aux différentes formes orthographiques *ballon* et *ballons*. Les phonèmes sont les unités orales utilisées pour représenter la forme phonologique du mot *ballon*. Les graphèmes sont les unités écrites utilisées pour représenter les formes orthographiques du mot *ballon*, tant au singulier qu'au pluriel, soit *ballon* ou *ballons*. Ainsi, ces trois formes du même mot, une forme phonologique et deux formes orthographiques, sont les représentations écrites et parlées du mot<sub>1</sub> ballon.

Le lexème (mot<sub>2</sub>) représente l'unité abstraite commune à toutes les formes du mot (Mukherejee, 2005). On peut aussi définir le lexème comme l'élément lexical de base des

mots d'une langue équivalent à la racine, au thème ou au radical (Legendre, 2005, p.834). Dans l'exemple précédent, on attribue donc au lexème *ballon* la signification « grosse balle utilisée dans certains sports d'équipe ». Le lexème est un exemple de signe linguistique. Le signe linguistique est l'objet qui joint les formes du mot (le signifiant) au sens abstrait encodé par ces formes de mot (le signifié). Prenons un autre exemple, [krøz] et [krø] sont les formes orales potentielles (les signifiants) qui ont comme sens « ayant l'intérieur vide » (le signifié) du lexème ou du signe linguistique *creux*. La réunion du signifiant et du signifié est nommée signe linguistique. Ainsi, le signe linguistique est l'association d'une image acoustique, appelée signifiant, directement perceptible, et d'un concept, appelé signifié, qui n'est perceptible qu'à travers le signifiant. Le signe linguistique a été graphiquement représenté par Ferdinand de Saussure en illustrant bien les deux aspects (signifié et signifiant) du signe.

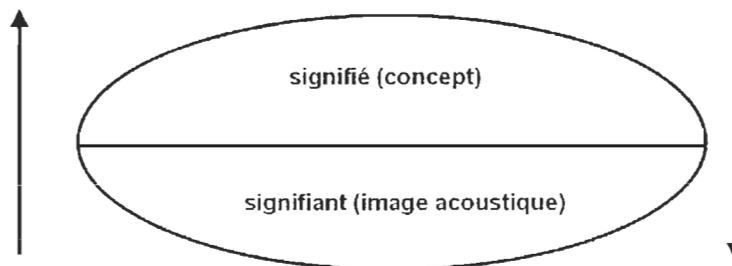


Figure 1. Schéma de Ferdinand de Saussure représentant le signe linguistique.

Le mot<sub>3</sub> peut quant à lui être étudié dans une perspective grammaticale (Mukherejee, 2005). Ainsi, le mot grammatical (mot<sub>3</sub>) relève de la syntaxe et de ses caractéristiques morphologiques. Par exemple, la forme phonologique [b ɔ t] peut être la réalisation d'un nom commun singulier (une *botte*), d'un nom commun pluriel (des *bottes*) ou d'un verbe conjugué tant à la première, deuxième ou troisième personne du singulier au temps présent

du mode indicatif (je *botte*, tu *bottes*, il *botte*). Ainsi, un mot a une composante grammaticale qui ne doit pas être négligée, puisque la forme phonologique d'un mot donné peut représenter un verbe, un nom ou même un adjectif si le mot est pris hors contexte.

Dans la définition de vocabulaire, Legendre (2005) signale qu'une des différentes significations du terme vocabulaire est la « partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues traitant des relations de sens entre les mots constitués ». Le terme *sens* est déterminant dans cette phrase. Il est donc essentiel d'en préciser la nature. Le sens est l'objet d'étude de la sémantique. En effet, la sémantique est une discipline de la linguistique qui « analyse et décrit le sens des expressions linguistiques » (Bussmann, 1996). La sémantique s'intéresse à quatre différents aspects du sens : a) la structure sémantique interne d'une expression linguistique, b) les relations sémantiques entre les différentes expressions linguistiques, c) le sens complet des phrases, et d) la relation entre une expression linguistique, ou son sens, et la réalité extralinguistique.

En 1923, Ogden et Richards ont développé un schéma illustrant les relations établies entre le signifiant (ou l'expression linguistique), le signifié (ou le sens) et le référent (ou la réalité extralinguistique). Le triangle présenté à la figure 2 illustre qu'il existe une relation directe entre le signifiant et le signifié, décrite par le signe linguistique, et, de la même manière, entre le signifié et le référent, soit l'objet du monde. Toutefois, le schéma proposé n'établit pas de lien direct entre le signifiant et le référent. Dubois et ses collaborateurs (2007) soutiennent qu'il existe plutôt un lien indirect entre le signifiant et le référent passant nécessairement à travers le signifié. Ce lien est qualifié d'indirect puisque, selon la langue parlée, pour un même référent, il existe différents signifiants, soit l'arbitraire du signe. En effet, il n'y a rien qui justifie que le référent, le *pied* par exemple, soit associé en français au signifiant [pje] ou en anglais au signifiant [fut].

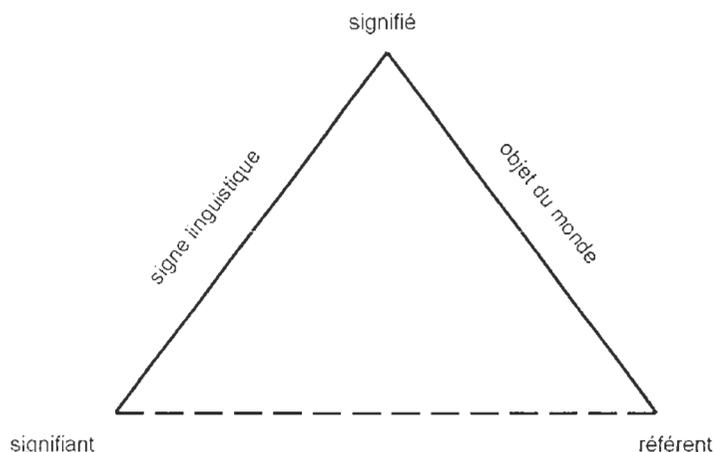


Figure 2. Triangle sémiotique développé par Ogden et Richards (1923).

Le lexique des mots connus par un individu est généralement séparé en deux catégories : les mots lexicaux et les non lexicaux (Johnson et Johnson, 1999). Tréville (2000) reprend cette même idée, mais parle quant à elle des mots pleins et des mots grammaticaux. Les mots pleins sont les mots porteurs de sens représentant des lexèmes, lexies, signes linguistiques ou mots sémantiques (Tréville, 2000; Johnson et Johnson, 1999). Ils sont représentés par les noms, les verbes, les adjectifs qualificatifs et certains adverbes (Tréville, 2000). Les mots grammaticaux, appelés mots outils ou mots fonctions, comprennent les auxiliaires, les déterminants, les pronoms, certains adverbes (non terminés en -ment), les prépositions et les conjonctions (Tréville, 2000). Ces unités n'ont pas un sens propre stable comme celui des mots pleins, de plus, elles sont beaucoup moins nombreuses mais beaucoup plus fréquemment utilisées.

### 2.1.1 Développement du vocabulaire

Le développement du vocabulaire se réalise tout au long de la vie de l'apprenant. Le développement se réalise de manière plus intense dans les premières années de vie, mais il

n'arrête jamais. En effet, le développement lexical commence même avant l'âge d'un an. À ce jeune âge, les enfants comprennent (vocabulaire réceptif) en moyenne plus de 67 mots et en utilisent (vocabulaire productif) 10 (Stolt, Haataja, Lapinleimu et Lehtonen; 2008). De toutes les classes de mots, ce sont d'abord les noms, puis les verbes, qui sont les plus largement connus et utilisés (Stolt, Haataja, Lapinleimu et Lehtonen; 2008). Le développement lexical des jeunes enfants est certes très intéressant, mais une attention plus soutenue sera portée au développement lexical des apprenants d'âge scolaire, clientèle visée par l'étude en cours. À cet effet, une importance particulière sera accordée à l'apprentissage du vocabulaire en regard des processus de lecture et d'écriture.

On distingue généralement deux types de développement du vocabulaire : l'acquisition (*incidental; implicit; indirect learning*) et l'apprentissage (*deliberate; explicit; direct learning*).<sup>1</sup> Pourquoi distinguer l'acquisition de l'apprentissage? Alors que ces deux termes sont fréquemment confondus, il importe de clarifier le sens précis de chacun. L'apprentissage est « un processus conscient qui implique une intention d'apprendre » (Tréville, 2000, p. 80) se distinguant de l'acquisition qui s'avère être plus naturelle, plus inconsciente (Tréville, 2000). On qualifie l'acquisition de processus inconscient puisque l'apprenant n'accorde pas son attention directement à l'apprentissage du sens de nouveaux mots, mais à la compréhension d'un texte ou d'un discours, par exemple, sans pour autant nier le travail intellectuel demandé pour réaliser cette tâche (Gass, 1999). Ainsi, les élèves développent leur lexique au fil des jours et des expériences en décelant le sens de nouveaux mots qu'ils rencontrent dans leur quotidien sans en avoir l'intention de le faire.

L'apprentissage du vocabulaire relève d'une intention d'apprendre (Tréville, 2000). Ainsi, l'élève peut souhaiter apprendre de lui-même de nouveaux mots de vocabulaire ou simplement apprendre ce qu'on lui enseigne. Lorsque l'apprenant souhaite découvrir de lui-même le sens d'un nouveau mot ou un nouveau sens d'un mot déjà connu, il peut utiliser

---

<sup>1</sup> Dans le présent document, les termes *acquisition* et *apprentissage* sont utilisés pour expliquer le développement du vocabulaire. Le terme *acquisition* réfère à l'expression *apprentissage implicite* alors que le terme *apprentissage* correspond à l'expression *apprentissage explicite*.

bon nombre de stratégies pour arriver à ses fins. Dans les faits, en contexte scolaire, il est possible de (1) chercher le sens du mot dans le dictionnaire, Internet, etc., (2) demander l'aide d'un pair ou d'un enseignant, (3) comprendre le sens du mot en trouvant un synonyme ou en localisant une explication du sens du mot dans une partie du texte ou dans un schéma du texte ou (4) comprendre le sens à travers les divers indices de temps, espace, désirabilité, état, équivalence, description, etc. fournis dans le texte (Rapaport et Ehrlich, 1998). Déceler le sens d'un nouveau mot ou un sens nouveau d'un mot connu est une tâche très complexe pour un élève. En effet, faire un apprentissage autonome en utilisant seulement le contexte de lecture implique que l'élève est capable de distinguer l'information pertinente de l'information inutile ou superflue, combiner les informations pertinentes et comparer les nouvelles informations pertinentes trouvées aux croyances préalables (Sternberg., 1987) ce qui n'est pas une mince tâche.

En contexte de classe, les jeunes apprennent une bonne quantité d'informations suite à un enseignement, que ce soit en mathématiques, en sciences ou en français. Le vocabulaire des élèves peut aussi se développer via cette voie. Les enseignants en mettant en place des activités qui visent le développement du vocabulaire de leurs élèves favorisent le développement lexical de ces derniers. Les différentes stratégies utilisées pour enseigner le vocabulaire sont décrites à la section suivante.

Lorsqu'on parle de développement du vocabulaire, on réfère plus précisément à trois types de transformation du vocabulaire (Rapaport et Ehrlich, 1998). En premier lieu, on peut construire une nouvelle définition d'un mot inconnu (Rapaport et Ehrlich, 1998). Un élève pourrait, par exemple, apprendre la définition du terme élan, qui jusqu'à présent lui était inconnue et qui peut entre autres signifier mouvement par lequel on s'élançe. En deuxième lieu, il est possible de développer son vocabulaire en corrigeant la définition que l'on s'était faite d'un mot (Rapaport et Ehrlich, 1998). Prenons l'exemple d'un élève qui n'a que deux frères et à qui l'on parle de sa fratrie comme étant une fratrie joyeuse et enthousiaste. L'élève déduit que le mot fratrie réfère aux frères d'une même famille. Alors

qu'il lit un texte où le personnage principal vient d'une famille nombreuse comprenant quatre garçons et six filles, l'élève déduit rapidement que le terme fratrie signifie plutôt l'ensemble des frères et sœurs d'une même famille lorsqu'il lit la phrase suivante : « La fratrie de 10 enfants se chamaille dans le plaisir ». Cet élève développe son vocabulaire en corrigeant sa définition du terme fratrie. En troisième lieu, le vocabulaire peut se développer en étendant la définition d'un mot alors qu'il est utilisé dans un autre sens (Rapaport et Ehrlich, 1998). Revenons à l'exemple de l'élan. Le jeune qui connaît la définition de l'élan comme mouvement par lequel on s'élance comprend rapidement en lisant un texte ayant comme titre *L'élan, cet animal qui aime le froid* qu'il ne sera pas question de mouvement, mais bien de la description d'un animal dans ce texte. À la fin de sa lecture, le jeune a compris que le mot élan a plusieurs sens. Il peut soit être un mouvement par lequel on s'élance ou un animal proche cousin de l'original.

Avant de conclure la description du développement du vocabulaire, il est important de décrire la connaissance du vocabulaire. Comme le vocabulaire évolue au fil des jours, des mois et des années, les mots n'ont pas tous le même statut. La figure 3 présente les différents types de connaissance du vocabulaire élaborés par Kibby (1995). Bien que d'autres modèles soient véhiculés dans la littérature, celui-ci a été retenu puisqu'il est clair et précis sans pour autant être simpliste ou trop complexe.

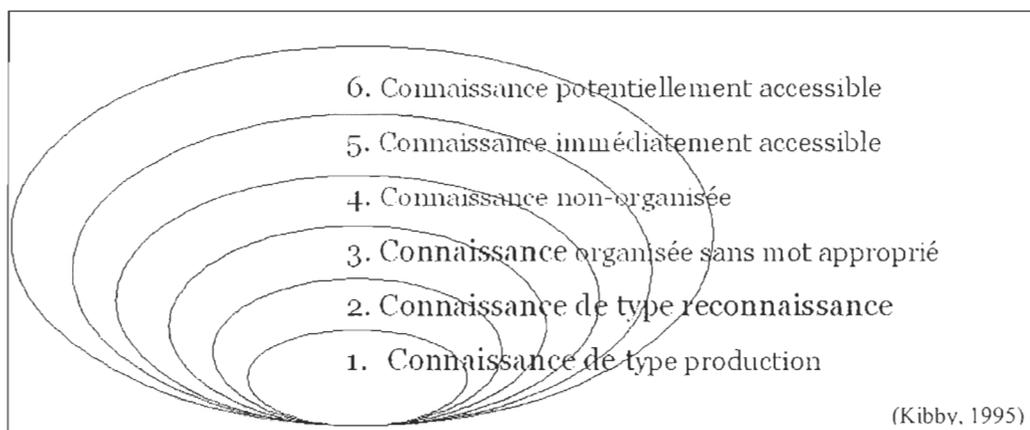


Figure 3. Types de connaissance du vocabulaire.

La connaissance de type production (1) réfère aux mots utilisés dans les productions orales et écrites (Kibby, 1995). Ils sont les mots les mieux connus par un individu. On réfère aussi à ce type de connaissance par les termes vocabulaire expressif. La connaissance de type reconnaissance (2) fait plutôt référence à un concept qui est connu, mais il n'est pas utilisé à l'écrit ou à l'oral par l'individu, on en parle souvent en termes de vocabulaire réceptif (Kibby, 1995). La connaissance organisée sans mot approprié (3) représente celle d'un individu connaissant bien un concept, mais qui ne connaît pas le mot qui le représente (Kibby, 1995). Par exemple, un enfant peut savoir comment skier avec la pointe des skis collés sans pour autant savoir qu'il s'agit du *chasse-neige*. Ainsi, la personne, connaît bien le concept, mais ne comprend ni n'utilise le mot qui le représente. La connaissance non organisée (4) réfère à un individu ayant une connaissance imprécise du concept et dont sa compréhension n'est pas globale (Kibby, 1995). La connaissance immédiatement accessible (5) représente celle d'un individu ayant les connaissances sous-jacentes nécessaires pour comprendre le nouveau concept, mais dont un enseignement est nécessaire pour engendrer une compréhension complète du concept (Kibby, 1995). Par exemple, l'élève qui ne connaît pas l'Ultimate, mais qui connaît bien le football et le jeu du frisbee, a assez de connaissances sous-jacentes pour que son enseignant d'éducation physique puisse en quelques minutes lui expliquer comment jouer à ce nouveau sport et ainsi avoir une connaissance complète de l'Ultimate. Finalement, la connaissance potentiellement accessible (6) demande à un individu de recevoir un enseignement au sujet des concepts sous-jacents à l'apprentissage d'un concept complètement nouveau (Kibby, 1995). L'enseignant de chimie qui voudrait, par exemple, enseigner à ses élèves la tyndallisation qui est un procédé de stérilisation modérée qui permet d'éliminer du milieu les formes de résistance des bactéries devrait d'abord leur expliquer ce que sont la stérilisation (une technique destinée à détruire tout germe microbien d'une préparation en la portant à haute température) et les bactéries (organisme vivant unicellulaire caractérisé par une absence de noyau et d'organite) avant de donner une leçon sur la réalisation de la tyndallisation.

Il est possible de décrire le vocabulaire d'un individu selon deux aspects : la connaissance en profondeur et l'étendue du vocabulaire. En fait, selon Nagy (1988), un mot est connu en profondeur par un individu, lorsqu'il peut en faire toutes les distinctions qu'un adulte peut faire. Les enfants se font une définition d'un mot et c'est, avec l'âge, qu'ils peuvent greffer les aspects manquants à cette définition (Nagy, 1988). Toujours selon Nagy (1988), lorsque l'individu distinguera les différents sens et nuances d'un mot, on pourra dire que le mot est connu en profondeur. Pour pouvoir s'exprimer avec justesse, il ne faut pas seulement connaître quelques mots en profondeur, il faut aussi en connaître un ensemble, ce qui réfère à l'étendue du vocabulaire. Plus précisément, Nagy (1988) explique que l'étendue du vocabulaire réfère au nombre de mots connus par une personne. Pour qu'un mot de vocabulaire puisse faire partie du vocabulaire d'un individu, cette personne doit non seulement savoir reconnaître le mot, mais doit aussi en connaître quelques aspects significatifs. Reprenons l'exemple du mot Ultimate. On pourra considérer que le mot Ultimate appartient au vocabulaire d'un individu s'il sait que ce mot représente un sport d'équipe se jouant avec un frisbee. Par contre, si la personne croit que ce mot représente un sport individuel, il ne pourra pas être reconnu comme faisant partie de l'étendue de son vocabulaire. Ainsi, il faut donc tendre à étendre son vocabulaire le plus possible et à connaître en profondeur un nombre de mots importants.

### **2.1.2 Vocabulaire et compréhension en lecture : les trois positions**

Nombreuses sont les études qui soulignent l'importance du vocabulaire dans le processus de compréhension en lecture et du développement des habiletés linguistiques (National institute of child health and human development, 2000). Bien que les liens entre le vocabulaire et la compréhension soient généralement acceptés, trois différentes hypothèses ont été posées par Anderson et Freebody, en 1981, pour décrire les liens si particuliers qui unissent le vocabulaire à la compréhension, particulièrement à la compréhension en lecture.

Anderson et Freebody (1981) détaillent les liens particuliers qui existent entre le vocabulaire et la compréhension en lecture, en décrivant trois positions plus ou moins différentes, toutes adoptées par des groupes de chercheurs distincts. Chaque position explique comment le vocabulaire se développe, comment il se lie à la compétence en lecture et comment il devrait être enseigné. Les trois positions décrites sont la position instrumentaliste, la position de l'aptitude et la position de la connaissance. Anderson et Freebody (1981) réfèrent à ces positions tant par le vocable de position que d'hypothèse. Dans le présent travail, par souci de clarté et de constance, ce n'est que le vocable de position qui sera retenu. Les trois prochaines sections seront consacrées à l'explication des positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance, selon l'article d'Anderson et Freebody (1981). Puis, pour finir, dans la quatrième section, une critique des différentes positions sera présentée.

### **La position instrumentaliste**

La première position, telle que décrite par Anderson et Freebody (1981), est celle communément appelée la position instrumentaliste. Elle fait valoir que les individus qui répondent bien aux tests de vocabulaire sont susceptibles de connaître le sens de la majorité des mots qu'ils rencontrent dans leurs lectures. Ces individus possèdent donc un vocabulaire étendu. Le fondement de cette position est que la connaissance des mots permet la compréhension en lecture. Pour la position instrumentaliste, cette connaissance réfère d'abord à la connaissance de mots individuels, c'est-à-dire de mots qui ne sont donc pas nécessairement reliés par le sens. Cette position ne cherche pas à expliquer en profondeur la manière dont un individu acquiert le vocabulaire. Par contre, elle spécifie qu'il lui sera de plus en plus facile de comprendre ses lectures une fois qu'il connaîtra de nouveaux mots. Bref, selon cette position, le vocabulaire se développe de différentes façons sans suivre de règles précises.

Pour ce qui est de l'enseignement du vocabulaire, cette position, développée par Anderson et Freebody (1981), met l'accent sur l'enseignement explicite du vocabulaire et l'exposition maximale aux nouveaux mots. L'enseignant doit inciter ses élèves à lire divers ouvrages et favoriser les expériences langagières en utilisant ces situations de manière à encourager l'apprentissage des mots individuels. Bref, il faut enseigner explicitement aux élèves le sens de nombreux mots qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux d'aucune manière. Le dictionnaire est l'outil de référence de base selon cette position. Ainsi, l'enseignement du vocabulaire à partir de la recherche dans le dictionnaire comptera parmi les stratégies prônées par les tenants de cette position.

### **La position de l'aptitude**

Anderson et Freebody (1981) décrivent la deuxième position, position de l'aptitude, en soulignant l'importance qu'elle accorde à la performance des individus. Cette position soutient que les individus qui performent aux tests de vocabulaire sont ceux qui jouissent d'un esprit rapide. Selon cette position, de tous les individus étant exposés au même bassin culturel et linguistique, ce sont les élèves qui bénéficient de cette rapidité d'esprit qui réussissent à apprendre le plus de significations de mots. C'est par cette même rapidité d'esprit que ces individus réussiront plus rapidement à comprendre les textes qui leur sont présentés. Le fondement de cette position est que la compréhension du discours et des textes provient de l'agilité mentale, de la rapidité d'esprit des personnes qui ont un vocabulaire étendu. Dans cette position, le vocabulaire étendu n'est pas directement relié à la compréhension en lecture. C'est la rapidité d'esprit, l'agilité mentale ou l'habileté verbale des individus qui fait d'eux des individus capables de bien comprendre les textes et d'assimiler les différentes significations des mots. Aussi, la rapidité d'esprit leur permet d'apprendre plus de mots ce qui leur permet d'améliorer leur compréhension en lecture.

Les puristes ne suggèrent aucun enseignement du vocabulaire puisque selon eux, cette agilité est héréditaire. Sachant que l'on n'a pas d'influence sur la génétique, la

position propose tout de même de favoriser les expériences langagières et la lecture individuelle comme les tenants de chacune des positions d'ailleurs. Par contre, l'accent est mis ici sur la rapidité et l'efficacité que de telles pratiques pourraient développer chez les élèves. La recommandation principale pour les nouveaux et pauvres lecteurs est de pratiquer la rapidité de reconnaissance des mots, la vocalisation répétée des mots et la mémorisation du contenu des textes. Ceci est réalisé par de la pratique intensive, soit par l'utilisation répétée d'exercices de systématisation du vocabulaire.

### **La position de la connaissance**

Selon la troisième position, la position de la connaissance, la performance aux tests de vocabulaire reflète l'exposition à la culture qu'a eue un individu. La personne performante a donc une connaissance plus étendue et plus en profondeur de la culture. C'est donc cette connaissance générale qui peut permettre la compréhension des textes et la connaissance du vocabulaire, elle qui n'est que le reflet de sa connaissance générale du monde.

Dans l'enseignement du vocabulaire, cette position met l'accent sur les concepts et non sur les mots isolés. Le vocabulaire devrait être appris en contexte d'apprentissage de nouvelles connaissances. Ce sont donc les concepts qui sont enseignés et c'est ainsi que le sens des mots est appris. Les différents mots de vocabulaire doivent être enseignés en relation avec les autres mots décrivant le concept étudié. N'enseigner qu'un des mots ou qu'une partie des mots sera inefficace puisque le concept entier n'est pas couvert et qu'une connaissance complète du concept ne sera pas atteinte. Aussi, la familiarité avec un thème facilite l'apprentissage du nouveau vocabulaire en lien avec ce même thème. Dans cette optique, un enseignement axé sur l'élaboration de réseaux sémantiques est donc à privilégier. Parallèlement, il apparaît également important de relier les nouveaux concepts enseignés aux connaissances antérieures des élèves afin de faciliter l'apprentissage des nouvelles connaissances. De cette manière, le vocabulaire ne devrait jamais être un sujet

d'enseignement séparé des différentes matières scolaires. Comme les deux précédentes positions, on suggère fortement d'encourager les élèves à lire et à vivre des expériences langagières riches. Les enseignants devront, lors de ces activités, encourager les élèves à utiliser ces expériences pour développer leurs connaissances sur le monde et par le fait même l'étendue de leur vocabulaire.

Les trois positions ont des vues complètement différentes quant au lien entre le vocabulaire et la compréhension en lecture, mais se rejoignent dans certains aspects de l'enseignement du vocabulaire. Aucune position n'est complètement à rejeter, mais certains aspects peuvent être discutés (Anderson et Freebody, 1981).

L'intérêt que porte la position instrumentaliste sur l'importance d'enseigner un nombre important de mots se justifie aisément. Il est important de connaître un grand nombre de mots pour comprendre des discours ou des textes portant sur différents sujets, mais le fait d'en faire l'élément central de l'enseignement semble irréaliste. Anderson et Freebody (1981) soulignent que Becker, un des tenants de la position instrumentaliste, prône l'enseignement direct de 7000 racines de mots pour les élèves de la troisième à la douzième année. Ce qui signifie que les enseignants devraient donner une liste de 25 mots nouveaux à apprendre par semaine à chaque élève pendant pratiquement tout son cheminement scolaire.

Pour ce qui est de la position de l'aptitude, elle aussi offre un éclairage intéressant en abordant le vocabulaire étendu comme un signe d'agilité mentale. Cette agilité mentale se retrouve probablement chez bien des gens qui ont de la facilité dans les langues, mais il est aussi important de ne pas négliger l'impact que peut avoir l'environnement sur les individus. Lise St-Laurent (2000), un des piliers dans le monde de l'apprentissage et l'enseignement de la lecture au Québec, a écrit un ouvrage qui souligne l'impact de l'environnement sur la réussite scolaire des enfants. En effet, selon ce document, les milieux familiaux diffèrent quant à la présence de matériel relié à l'écrit et ce sont ceux où

les enfants ont accès aux livres à la maison, à la bibliothèque municipale, aux discussions avec leurs parents sur la lecture, etc. qui facilitent le développement de la littératie et, ultérieurement, préviennent l'échec scolaire de leurs enfants (St-Laurent, 2000). En effet, la prémisse de la position de l'aptitude selon laquelle l'environnement n'influence pas l'apprentissage du vocabulaire peut aisément être remise en question.

On se rappellera que selon la troisième position, celle de la connaissance, c'est grâce à l'exposition à la culture que le vocabulaire s'élargit au fil des ans et que la compréhension du discours peut en être facilitée. C'est aussi cette position qui accorde une importance particulière au rôle que jouent les connaissances antérieures dans l'apprentissage du vocabulaire. Lorsqu'on examine les fondements de cette position, l'exposition à la culture, l'activation des connaissances antérieures et l'enseignement de concepts, on remarque que ces éléments rejoignent les critères de l'enseignement efficace du vocabulaire qui seront expliqués plus loin, à la section 2.1.3.2. En effet, ils répondent aux critères d'intégration et d'utilisation signifiante élaborés par Stahl (1986). Ainsi, le fait de relier les nouveaux enseignements aux connaissances antérieures des élèves répond quant à lui au critère d'intégration. Les apprentissages réalisés ne seront pas isolés, mais intégrés aux connaissances que l'élève possède déjà. Selon cette position, il est important d'apprendre de nouveaux mots en contexte d'apprentissage de nouvelles connaissances ce qui relève de l'utilisation signifiante. Le mot est appris en contexte signifiant dans lequel l'élève est susceptible de le réutiliser. La position de la connaissance semble s'insérer parfaitement aux bases de la réforme pédagogique mise de l'avant dans l'éducation au Québec, où les apprentissages de toutes sortes, en mathématiques, en sciences, en langues, etc. doivent se réaliser à travers des projets globaux visant le développement général de la personne. C'est aussi ce que dicte la position de la connaissance, le développement du vocabulaire à travers l'élargissement de la culture. La position de la connaissance accorde une importance particulière au fait que les apprentissages dans les différentes matières scolaires peuvent influencer ceux qui se réalisent dans d'autres matières, ce qui se traduit dans les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (2001 ; 2006 ; 2007).

### 2.1.3 Enseignement du vocabulaire

Le concept au cœur de cette étude, l'enseignement du vocabulaire, est ici développé. Les bases plus théoriques de l'enseignement du vocabulaire, les positions qui détaillent le lien entre les habiletés linguistiques et le vocabulaire, les principes fondamentaux et les objectifs de l'enseignement du vocabulaire sont tout d'abord précisés. Finalement, une explication des différentes stratégies reliées à l'enseignement du vocabulaire sera donnée.

Avant de plonger dans la description de l'enseignement du vocabulaire proprement dit, il importe d'abord de la décrire en des termes plus théoriques. L'étude de l'enseignement de la lecture a vécu son apogée dans le milieu des années 1980 alors qu'elle était l'une des thématiques de prédilection dans le domaine de l'éducation puisqu'elle impliquait une pluralité de disciplines : la linguistique, la psychologie, la sociologie et les technologies de l'informatique (Nagy et Scott, 2006). Gaffney et Anderson (2000) soulignent que plus de la moitié des articles publiés dans la première moitié de la décennie 80 dans la section recherche en lecture de la revue spécialisée *Reading Research Quarterly* traitaient de compréhension en lecture. Gafney et Anderson (2000) ajoutent que le vocabulaire était, dans les années 1980, le volet de la compréhension en lecture qui était alors le plus étudiée. C'est pendant les années 80 que le *Vocabulary Special Interest Group in the American Educational Research Association* a vu le jour (1986), que le *Journal of Reading* a dédié une édition spéciale de la revue au vocabulaire (1986), que fut publié le livre *The Nature of Vocabulary Acquisition* (1987) et que plusieurs synthèses majeures, dont celle de Anderson et Freebody (1981) et celle de Stahl et Fairbanks (1986) ont été réalisées (Nagy et Scott, 2006). Le *National Institute of Child Health and Human Development* (2000) explique que le récent désintéressement des chercheurs face à l'enseignement du vocabulaire est dû au fait que les chercheurs s'intéressent maintenant

davantage à la compréhension générale du texte qu'au vocabulaire, une sous-section de la compréhension en lecture. On peut donc comprendre pourquoi, dans cette étude, une grande partie des références ayant trait à l'enseignement du vocabulaire datent de la fin des années 1970 ou du début des années 1990, mais surtout des années 1980.

*Le National Institute of Child Health and Human Development (2000)* fait aussi état du nombre restreint de recherches expérimentales portant sur l'évaluation des stratégies d'enseignement du vocabulaire. Dans les faits, ils expliquent qu'aucune recherche portant sur ce sujet ne satisfait leurs critères de sélection, alors que dans les autres sphères de l'enseignement de la lecture, plusieurs recherches expérimentales peuvent être analysées. En conséquence, les références citées dans cette recherche sont des articles théoriques, des chapitres de livres ou encore des recherches non expérimentales.

La présente recherche ne va pas à contre-courant, au contraire. Berne et Blachowicz (2008) notent un intérêt grandissant envers la recherche sur le vocabulaire dans les dernières années. Cet engouement n'est pas celui de la conscience phonologique, de la compréhension ou de la littérature jeunesse, mais selon eux, le vent tourne. La recherche sur le vocabulaire est donc de plus en plus populaire.

Au Québec, l'enseignement du vocabulaire est un des éléments prescrits dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), tant au primaire (MELS, 2006a) qu'au secondaire (MELS, 2006b ; MELS, 2007). Les quatre compétences à développer dans les cours de français langue première au primaire sont : (1) lire des textes variés, (2) écrire des textes variés, (3) communiquer oralement et (4) apprécier des œuvres littéraires (MELS, 2006a). Le vocabulaire est partie intégrante de la tâche d'enseignement du français au primaire en s'intégrant explicitement aux compétences 2 et 3, puisque le vocabulaire se retrouve dans les critères d'évaluation de ces compétences, mais aussi au sein de la compétence 1, puisque pour lire des textes variés, le lecteur doit bien évidemment comprendre le sens des mots qu'il lit. Aussi, dans le PFEQ, on accorde une place

particulière au vocabulaire dans la section des savoirs essentiels du cours de français langue première dans la section des connaissances liées à la phrase sous l'onglet *Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte*. Il est à noter que les enseignants doivent aborder les règles de formation des noms et des verbes, le vocabulaire visuel des mots fréquents et utiles, les expressions, les termes utiles pour utiliser les outils de référence ainsi que les termes reliés au monde de la littérature, etc. Dans le PFEQ (MELS, 2006a), il n'est nullement question du nombre de temps que devrait allouer un enseignant à chaque compétence, et encore moins, aux éléments de la compétence ou aux savoirs essentiels. Bref, on ne sait pas combien de temps les enseignants du primaire québécois devraient accorder de temps à l'enseignement du vocabulaire.

Au secondaire, les trois compétences à acquérir sont : (1) lire et apprécier des textes variés, (2) écrire des textes variés et (3) communiquer oralement selon des modalités variées (MELS, 2006b ; MELS, 2007). Le vocabulaire fait partie de la tâche d'enseignement du français au secondaire en s'intégrant explicitement à la compétence 2 puisque le vocabulaire se retrouve dans les critères d'évaluation de la compétence. Par contre, le lexique est l'une des cinq notions générales à enseigner tant au premier (MELS, 2006b) qu'au deuxième cycle (MELS, 2007). Il convient de préciser que les cinq notions et concepts à enseigner au secondaire sont l'équivalent, au primaire, des savoirs essentiels. Les grandes thématiques abordées dans la notion de lexique du PFEQ (MELS, 2006a, MELS, 2006b ; MELS, 2007) sont : la formation des mots, le sens des mots, les relations entre les mots et l'orthographe d'usage. Comme au primaire, le PFEQ du secondaire (MELS, 2006a ; MELS, 2006b ; MELS, 2007) ne s'intéresse en aucun temps au temps à accorder aux différentes notions à enseigner.

Bien que l'on sache que l'enseignement du vocabulaire est prescrit dans l'enseignement du français au sein des classes du Québec, le ministère ne précise pas quelles stratégies doivent être enseignées aux jeunes. Ainsi, le texte qui suit se veut un survol des stratégies d'enseignement du vocabulaire que l'on retrouve dans différents ouvrages consultés (Beck et McKeown, 1991; Giasson, 1990 ; 2003 ; Giasson et Thériault,

1983 ; Nagy, 1988 ; Rose, 2004 ; Watts, 1995). Par souci de clarté et de concision, certaines stratégies, qui étaient très similaires, ont été regroupées.

### 2.1.3.1 Stratégies à enseigner

Pour atteindre les objectifs fixés en matière d'enseignement du vocabulaire, les enseignants doivent amener leurs élèves à devenir autonomes dans leur apprentissage du vocabulaire tout en leur présentant le sens de certains mots bien précis qu'il leur sera utile de connaître et de maîtriser. En premier lieu, il sera question des quatre stratégies visant l'autonomie des élèves en matière d'apprentissage du vocabulaire. Les stratégies d'enseignement du vocabulaire seront présentées en second lieu.

Les quatre stratégies qui permettent de donner du sens aux mots nouveaux rencontrés dans les lectures par les élèves sont l'analyse morphologique, l'utilisation du contexte, la combinaison des deux, nommée la combinaison des indices et l'utilisation efficace du dictionnaire (Beck et McKeown, 1991 ; Giasson, 2003). Pour rendre les élèves autonomes dans leur apprentissage des mots, l'enseignant doit présenter ces stratégies à ses élèves et les guider dans l'utilisation de ces stratégies.

Enseigner à utiliser la morphologie, c'est enseigner à « se servir des renseignements qui proviennent du radical du mot, des préfixes et des suffixes. » (Giasson, 2003 p. 230). L'utilisation du contexte, c'est enseigner aux élèves à utiliser différents indices dans la phrase ou dans le texte tels que les indices sémantiques ou syntaxiques de la phrase, les définitions données dans le texte, les exemples, les images, etc. (Giasson et Thériault, 1983). La troisième stratégie, la combinaison des indices c'est regarder dans le mot et à l'extérieur du mot pour examiner la morphologie, analyser ce que le lecteur connaît déjà du mot, regarder la phrase dans laquelle se trouve le mot en prenant en considération l'atmosphère générale du texte (Giasson, 2003).

Beck et McKeown (1991) soulignent que l'utilisation des indices morphologiques et contextuels ne peut pas toujours fournir au lecteur le sens complet d'un mot. Il peut alors s'avérer utile d'utiliser un dictionnaire. Les enseignants doivent donc enseigner à leurs élèves quand, comment et pourquoi utiliser le dictionnaire en soutien à l'utilisation des indices. Le dictionnaire ne doit pas devenir la source unique d'information concernant le sens des mots d'un texte.

Vous trouverez ci-dessous une énumération des différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire retrouvées dans la littérature.

*1. Contextes naturels et d'enseignement :* L'utilisation de la lecture indépendante de textes, comme stratégie d'enseignement, est utilisée pour faire découvrir aux apprenants le sens de nouveaux concepts (Nagy, 1988). Par exemple, un enseignant désireux de faire apprendre aux élèves le sens du concept de navigation donnerait un texte portant sur ce sujet à ses élèves.

*2. Définitions :* En cherchant un mot inconnu dans le dictionnaire, les individus mémorisent ses définitions et ses synonymes. (Giasson, 1990 ; Nagy, 1988). Par exemple, un enseignant qui désire enseigner le sens du mot aviation à ses élèves leur demande alors de chercher dans un dictionnaire ou un glossaire la définition et un synonyme au terme aviation, de copier la définition et le synonyme dans un cahier.

*3. Placer le mot dans une phrase:* L'enseignant écrit quelques phrases contenant le mot inconnu et l'apprenant doit en déceler le sens (Giasson, 1990 ; Nagy, 1988). Par exemple, l'enseignant souhaitant enseigner le terme maire inscrit la phrase suivante au tableau : « Le maire de Lévis, la personne élue par les résidents qui dirige la ville, a un caractère à toute épreuve ». Il demande ensuite aux élèves de déduire le sens du mot maire.

*4. Combinaison des définitions et de placer les mots dans des phrases :* Il s'agit de demander aux apprenants de mémoriser la définition du mot, d'en trouver un synonyme et d'insérer ce mot dans une phrase qui rendra justice au sens du mot (Nagy, 1988). Par

exemple, on demande aux enfants de chercher la définition et un synonyme au mot évêque et de le placer dans une phrase.

5. *Mur de mots et cartes mémoire* : Demander aux élèves de créer des affiches ou cartes mémoire ayant comme structure : le mot, un synonyme, une définition et une image représentant le mot (Rose, 2004). Par exemple, les élèves produisent une affiche ayant comme titre : *Le voilier*. En dessous, on y voit un voilier, puis la définition qu'en donne le dictionnaire. Dans le bas de l'affiche, on retrouve des synonymes au mot voilier comme clipper ou goélette.

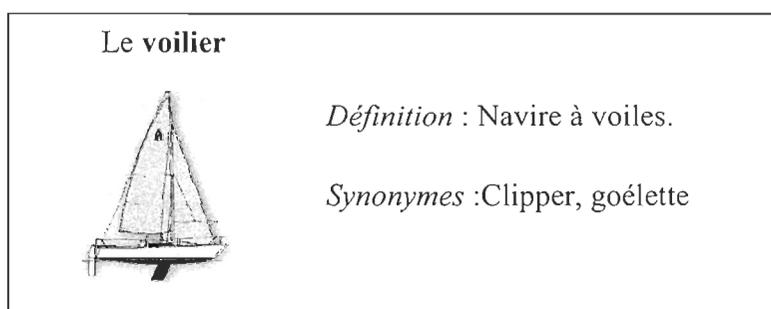


Figure 4. Carte de mot «Le voilier»

6. *Stratégies mnémoniques* : Présenter un mot et donner différents trucs pour se rappeler de son orthographe (Watts, 1995). Différentes stratégies mnémoniques peuvent être données aux élèves pour se souvenir de l'écriture d'un mot. Un enseignant pourrait, par exemple, mentionner aux élèves que recopier encore et encore le mot en le mentionnant à voix haute est un truc efficace pour se ne pas oublier le mot de vocabulaire.

7. *Stratégies structurales* : Présenter un mot en décrivant les unités de sens qui le décrivent : préfixe, racine du mot, suffixe (Watts, 1995). Lorsque l'enseignant utilise la morphologie comme stratégie d'enseignement, le but de l'enseignant n'est pas de rendre l'élève autonome, mais simplement de lui expliquer le sens précis d'un seul mot. L'enseignant qui rencontre le mot *antivol* dans un texte, enseigne aux élèves que *anti-* veut dire qui empêche. Le mot *antivol* signifie donc que l'objet empêche le vol.

8. *Cartes sémantiques* : Les cartes sémantiques servent à illustrer graphiquement les connaissances des apprenants sur un thème (Giasson, 1990). Ces cartes sémantiques peuvent prendre différentes formes comme le schéma de définition, la constellation de type association, la constellation de type regroupement. L'enseignant complète avec les élèves un schéma comme celui qui suit en leur posant diverses questions et en les amenant à réfléchir sur ce qu'ils connaissent de la peur, par exemple.

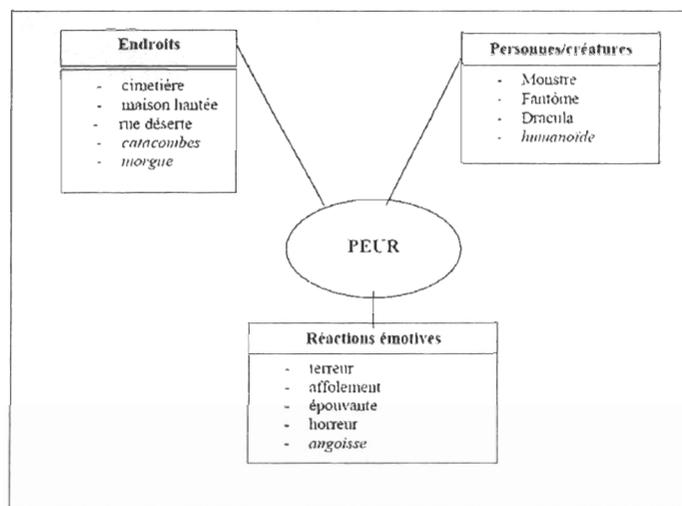


Figure 5. Carte sémantique: « La peur » (Giasson, 1990, p. 219)

9. *Échelle hiérarchique*: Du mot central découlent certaines sous catégories. De ces sous catégories, peuvent aussi émaner d'autres sous catégories (Nagy, 1988). Par exemple, l'enseignant utilise cette stratégie pour enseigner le terme *aliment*. Il construit alors un graphique qui prend la forme d'un arbre généalogique. Du concept *aliment* découlera les groupes alimentaires, déclinées en quatre catégories (les produits laitiers, les fruits et légumes, les viandes et substituts et les produits céréaliers) puis ces quatre catégories seront décrites par des sous catégories, puis par des exemples.

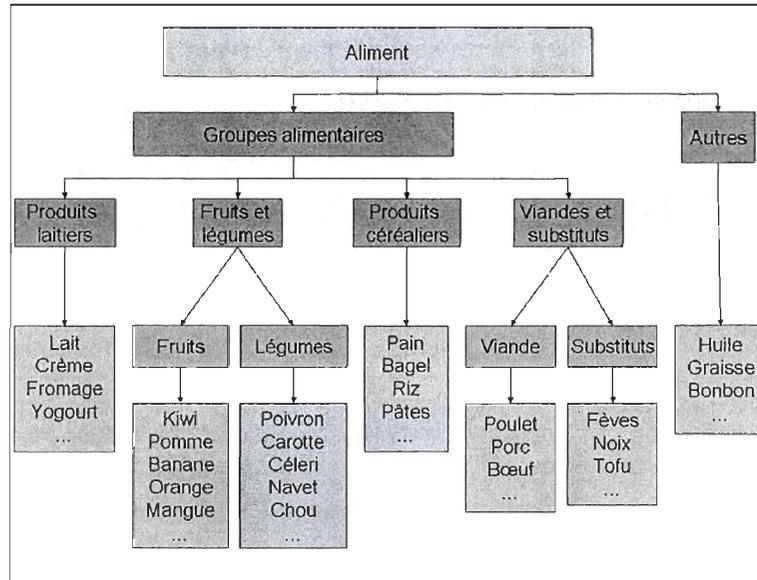


Figure 6. Exemple d'échelle hiérarchique de ce qu'est un aliment

10. *Échelle linéaire* : Cette stratégie est utilisée essentiellement pour décrire les termes dont l'intensité varie. La relation entre les différents mots peut être rendue explicite en plaçant les différents mots à la suite les uns des autres pour former une ligne (Nagy, 1988; Giasson, 2003). Par exemple, pour marquer la chaleur, on forme une ligne qui commence au mot congelé et qui monte jusqu'à ce qu'on obtienne le mot bouillant. Les élèves et l'enseignant discutent du niveau d'intensité de chaleur qu'ils accordent à chacun des mots et les placent sur la ligne.

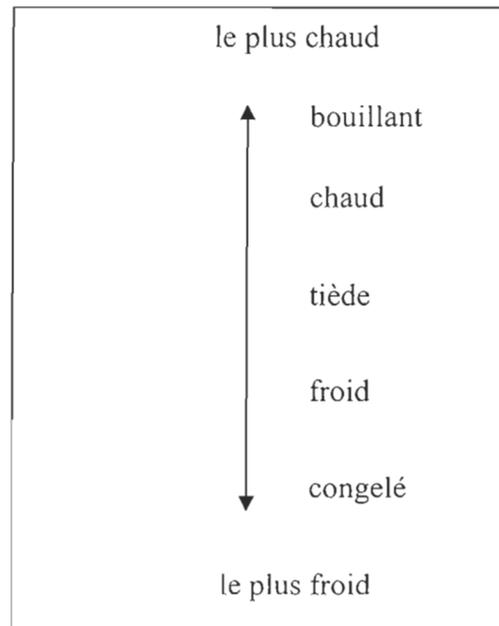


Figure 7. Échelle linéaire : « Intensité de chaleur » (Giasson, 1990, p. 221)

11. *Matrice sémantique* : La matrice sémantique consiste à comparer plusieurs mots entre eux par rapport à une même caractéristique et à entrer ensuite les résultats de ces comparaisons dans une matrice (Giasson, 1990 ; Nagy, 1988). La figure suivante explique plus clairement que toute explication écrite ce que la matrice sémantique est.

	Pour les personnes	Pour les animaux	Pour l'entreposage	Permanent
Maison	+	-	-	+
Hôtel	+	-	-	+
Hangar	-	-	+	+
Grange	-	+	-	+
Tente	+	-	-	-

Figure 8. Matrice sémantique: « Habitation » (Giasson, 1990, p. 220)

12. *Diagramme de Venn* : Nagy (1988) suggère l'utilisation de ce type de diagramme pour mettre en relief les éléments communs et/ou dissemblables de certains concepts. À

titre d'exemple, un enseignant complète un diagramme de Venn avec les élèves en comparant les mots *chat* et *chien*. Voici le diagramme une fois complété.

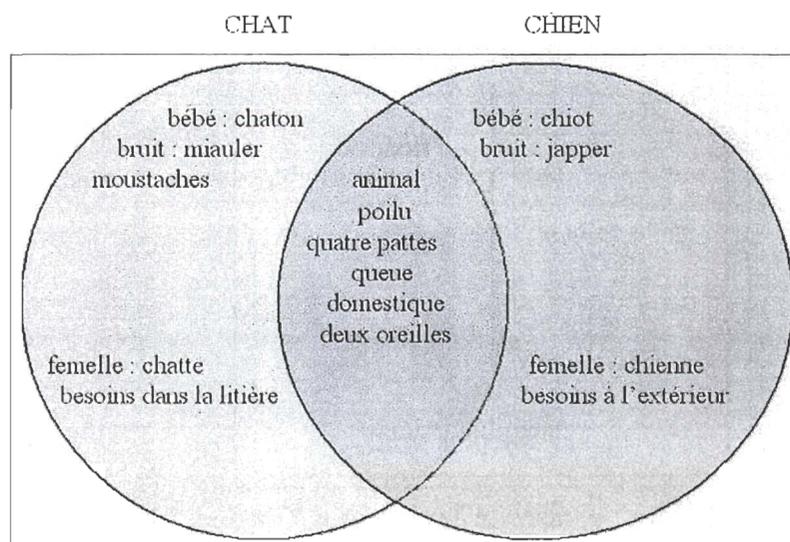


Figure 9. Diagramme de Venn : « Les chats et les chiens »

### 2.1.3.2 Efficacité de l'enseignement

Pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire chez les jeunes, certaines règles générales doivent être respectées. Blachowicz et Fisher (2000) ont établi que quatre principes devraient être respectés alors que Stahl (1986), repris par Giasson (1990; 2003), Nagy (1988) et Paul (1996) font référence à trois caractéristiques à respecter.

Après avoir établi une méta analyse d'articles portant sur l'enseignement du vocabulaire, Blachowicz et Fisher (2000) énumèrent les quatre principes fondamentaux devant guider les interventions liées au développement du vocabulaire. Les quatre principes sont : (1) les élèves devraient être actifs dans l'apprentissage du vocabulaire; (2) les élèves devraient pouvoir personnaliser leur apprentissage des mots; (3) les élèves

devraient évoluer dans un environnement riche en mots et (4) les élèves devraient construire le sens des mots par de multiples expositions aux mots.

Blachowicz et Fisher (2000) expliquent que les élèves doivent être actifs tant dans leur apprentissage de mots spécifiques que dans l'apprentissage de stratégies d'apprentissage autonome du vocabulaire. De fait, ce principe ne doit pas s'appliquer uniquement à l'apprentissage du vocabulaire, mais à tout apprentissage. Toujours selon les deux auteurs, il est primordial d'inclure les élèves dans les discussions sur les mots en s'assurant de confronter les idées erronées que se font les élèves du ou des sens des mots. En discutant avec eux de leurs idées, erronées ou fondées, ils seront actifs dans leurs apprentissages. Une autre façon de rendre les élèves actifs est de leur permettre de personnaliser leur apprentissage des mots, soit en choisissant la technique qui leur permettra de mémoriser le sens du mot, ou en choisissant les mots qu'ils étudieront en classe. Lorsque Blachowicz et Fisher (2000) soulignent l'importance d'immerger les élèves dans les mots, ils veulent tout simplement mettre en évidence l'importance de toujours accorder du temps à la lecture et à l'écoute de textes de manière à favoriser l'apprentissage accidentel de mots de vocabulaire. Finalement, les auteurs expliquent le dernier principe en évoquant de nombreuses recherches qui insistent sur l'importance de rencontrer plusieurs fois les mêmes mots dans diverses sources d'information.

Les caractéristiques d'un enseignement efficace du vocabulaire ont d'abord été élaborées par Stahl (1986). Elles ont été reprises par de nombreux chercheurs, dont Giasson (1990; 2003), Nagy (1988) et Paul (1996). Les trois caractéristiques sont l'intégration, la répétition et l'utilisation signifiante.

La première caractéristique est l'intégration. La propriété d'intégration se relie à la théorie du schéma selon laquelle la connaissance est structurée selon des relations particulières et non en liste. Aussi, les nouvelles informations sont comprises lorsqu'elles sont bien intégrées aux connaissances antérieures, déjà acquises (Nagy, 1988; Paul, 1996; Stahl, 1986). L'intégration renvoie aussi au fait de créer des occasions où les élèves auront à s'impliquer dans leur apprentissage des mots (Nagy, 1998; Paul, 1996; Stahl, 1986). Il est

reconnu, notamment par les tenants du constructivisme, tel qu'Astolfi, que l'apprentissage se fait plus rapidement lorsque la personne est activement impliquée dans son apprentissage. La compréhension ne se transmet pas et ne peut s'effectuer sans une participation active de l'apprenant qui construit ses connaissances et établit des liens signifiants (Astolfi, 1989).

La répétition réfère au fait de prévoir diverses situations où le mot apparaîtra de manière à ce que le sens du mot devienne rapidement accessible pendant la lecture (Nagy, 1988; Paul, 1996; Stahl, 1986).

Finalement, l'utilisation signifiante indique que l'enseignant propose aux élèves différentes situations d'apprentissage significatives où ses élèves pourront réutiliser les mots appris. Les contextes d'utilisation doivent donc être riches et porteurs de sens pour les élèves (Nagy, 1988; Stahl, 1986).

Si l'on compare ces deux typologies des caractéristiques qui rendent l'enseignement du vocabulaire efficace, on réalise que les deux typologies parlent de l'importance des expositions répétées aux mots et de l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Blachowicz et Fisher (2000) ajoutent l'immersion dans un monde de littératie, donc un monde où l'enfant est entouré par les mots. Stahl (1986) ajoute quant à lui qu'il faut enseigner le vocabulaire dans un contexte significatif pour l'élève et que le nouvel enseignement devrait se greffer aux connaissances antérieures des élèves. Ainsi, cinq règles devraient donc être respectées pour donner un enseignement du vocabulaire de qualité :

- 1) L'élève est actif dans ses apprentissages et participe au processus de décision.
- 2) L'élève rencontre fréquemment les mots qu'il apprend, et ce, dans différents contextes.
- 3) Le contexte d'enseignement du vocabulaire est significatif pour l'élève.
- 4) L'élève est immergé dans un monde où la littératie est omniprésente.
- 5) L'enseignement du vocabulaire se greffe aux connaissances antérieures de l'élève.

Bien que ces caractéristiques ne permettent pas de mettre en évidence quelles stratégies sont les plus ou les moins efficaces, puisqu'elles s'adressent à l'enseignement du vocabulaire en général, Giasson (2003) et Nagy (1988) ont tout de même identifié des stratégies jugées efficaces au plan de l'enseignement du vocabulaire et des stratégies jugées moins efficaces. Cette mise en évidence des stratégies les plus et les moins efficaces a été réalisée grâce à l'interprétation des résultats issus des études empiriques sur les caractéristiques d'un enseignement/apprentissage efficace du vocabulaire. Le texte qui suit présente un résumé des travaux de Giasson (2003) et de Nagy (1988).

### **Les stratégies d'enseignement du vocabulaire efficaces**

En premier lieu, Giasson (2003) soutient qu'un enseignement efficace du vocabulaire nécessite de choisir judicieusement les mots qui feront l'objet d'un enseignement explicite. Il est recommandé de favoriser des mots qui seront *utiles* aux élèves, tels que, par exemple, des mots difficiles qui seront nécessaires à la compréhension d'un texte qu'ils auront à lire. D'autre part, tant Giasson (2003) que Nagy (1988) considèrent que les stratégies efficaces au plan de l'enseignement du vocabulaire doivent permettre le développement de la connaissance en profondeur du vocabulaire, c'est-à-dire l'approfondissement des concepts étudiés, la mise en relation des différentes notions gravitant autour d'un concept donné et la connaissance des différents sens du mot. Il est donc fondamental de fournir un environnement de classe riche en expériences variées qui favorisera le développement en profondeur du vocabulaire (Giasson, 2003). Giasson (2003) ajoute que les stratégies efficaces sont celles qui permettent à l'élève d'intégrer les nouveaux mots appris à ses connaissances antérieures et qui lui donnent l'opportunité d'être actif dans l'apprentissage des mots nouveaux. Ainsi, on considère comme efficaces les stratégies menant à l'élaboration de réseaux sémantiques (cartes sémantiques), à la création de tableaux comparatifs (matrice sémantique, diagramme de Venn, échelle hiérarchique), à la

réalisation d'échelles d'intensité (échelle linéaire), à l'établissement de liens entre un concept nouveau et des concepts déjà acquis par l'élève (ancrage des nouveaux mots), etc.

En deuxième lieu, Giasson (2003) accorde une place non négligeable aux stratégies d'enseignement visant à développer l'autonomie des élèves dans l'apprentissage de nouveaux concepts. Dans cette optique, tout comme Nagy (1988), elle met en évidence l'importance que revêt la lecture personnelle au plan du développement du vocabulaire, insistant toutefois sur la nécessité d'amener les élèves à lire «des textes variés et en assez grand nombre, de sorte qu'ils puissent être mis en présence d'un mot nouveau dans des contextes différents». En effet, «le lecteur ne comprend pas nécessairement toute la signification d'un mot qu'il voit pour la première fois. Cependant, s'il rencontre ce même mot dans plusieurs contextes, il arrivera à se construire un portrait plus complexe de la signification de ce mot.» Dans le même sens, on peut en déduire que la lecture autonome ne sera efficace que pour les mots placés dans des contextes suffisamment riches pour permettre aux enfants de s'en forger une bonne compréhension. En effet, les contextes de lecture ne permettent pas d'accéder au sens de tous les mots nouveaux (ce qui justifie d'ailleurs la nécessité de miser sur la variété et le nombre de textes à lire). En ce sens, lors d'un enseignement explicite des stratégies axées sur la façon d'extraire le sens des mots à partir du contexte, l'enseignante devra choisir des mots qui apparaissent «dans un contexte assez riche pour permettre à l'élève d'en découvrir le sens par lui-même» (Giasson, 2003 p. 345). Parallèlement, s'il est recommandé de faire lire abondamment les élèves, il faut également développer chez ces derniers l'habileté à donner un sens à des mots nouveaux pendant leur lecture personnelle (Giasson, 2003). Les élèves rencontrent fréquemment de nouveaux mots dans leurs lectures et il est essentiel pour les enseignants de les outiller afin de les aider à faire face au défi que représente un mot nouveau dans une lecture. Très souvent, les élèves n'imaginent qu'une ou deux solutions pour découvrir le sens du mot : chercher dans le dictionnaire ou demander l'aide de l'enseignant. Ainsi, les élèves devront faire appel à des stratégies plus diversifiées qui leur permettront de découvrir le sens des mots nouveaux (Giasson, 2003). Giasson (2003) suggère d'enseigner aux élèves à décoder le sens d'un mot inconnu en regardant la morphologie du mot (préfixe, suffixe et radical),

ce qu'ils connaissent de ce mot, les mots qui le précèdent et le suivent dans la phrase et aussi de s'intéresser à l'atmosphère générale du texte, à ses images et aux titres. Toutefois, puisque le contexte fourni par la phrase ou le texte n'est pas toujours suffisant pour extraire le sens d'un mot nouveau, Giasson (2003) stipule la nécessité d'enseigner aux élèves à chercher *efficacement* dans le dictionnaire. À cet effet, le recours au dictionnaire ne sera efficace que s'il s'inscrit dans une démarche visant à enseigner aux élèves à l'utiliser de façon stratégique, les amenant, par exemple, «à reconnaître à quel moment son utilisation est pertinente et à quel moment il est préférable de recourir à d'autres sources». Les exercices invitant les enfants à chercher dans le dictionnaire la définition d'une liste de mots déterminés ne constituent évidemment pas une façon efficace et judicieuse de faire appel au dictionnaire.

L'activation des connaissances antérieures est elle aussi considérée comme une stratégie efficace d'enseignement du vocabulaire. Elle permet entre autre de vérifier la véracité des connaissances antérieures des élèves (Van den Broek et Kendeou, 2008) et ainsi d'adapter l'enseignement à leurs besoins spécifiques. Van den Broek et Kendeou (2008) spécifient que si les connaissances antérieures s'avéraient être inexactes, il est du devoir des enseignants de confronter les idées des élèves pour leur transmettre des connaissances exactes qui seront la base des nouveaux apprentissages. Si les élèves tentent de faire de nouveaux apprentissages sur des connaissances antérieures imprécises, alors ces derniers pourraient développer des connaissances tout aussi imprécises ou même inexactes (Van den Broek et Kendeou, 2008). Cette activation permet aussi aux élèves de centrer leur attention vers les informations importantes et d'éviter les distractions pour ainsi être des apprenants productifs (Gurlitt et Renkl, 2010). De plus, quand elle est réalisée en groupe, «la stimulation des connaissances s'accompagne d'une acquisition de nouvelles connaissances puisque chaque élève partage ses propres connaissances avec le groupe» (Giasson, 1990, p. 178).

### Les stratégies d'enseignement du vocabulaire inefficaces

En ce qui concerne les stratégies incomplètes, voire inefficaces, certaines pratiques semblent faire l'unanimité auprès des auteurs consultés. La première réfère à la pratique consistant à donner un synonyme du mot nouveau. À cet égard, Giasson (2003 :p. 345) soutient que «donner un synonyme du mot inconnu ne fonctionne que dans quelques cas (par exemple, superflu = inutile), et, comme la langue française ne contient que très peu de synonymes réels, il faut rapidement abandonner cette méthode pour en venir à la définition». Or, définir un mot nouveau s'avère souvent une stratégie insuffisante que les auteurs qualifient d'incomplète (Giasson, 2003) ou d'inefficace (Nagy, 1988), car elle ne s'avère utile que pour l'enseignement des concepts simples. À cet effet, Giasson (2003 :p. 345) affirme que «dès qu'il s'agit de concepts un peu plus complexes, la définition du dictionnaire ne suffit pas à elle seule à faire saisir aux élèves le sens du mot nouveau». Nagy (1988) partage une opinion similaire expliquant, pour sa part, que les définitions des dictionnaires et des glossaires sont rarement assez détaillées pour permettre une réelle compréhension des termes dans leur contexte précis d'utilisation. Une troisième pratique est qualifiée d'incomplète ou d'insuffisante par les auteurs mentionnés, notamment la méthode consistant à utiliser le mot nouveau dans une phrase. Giasson (2003 : p.345) soutient que cette intervention «ne sera efficace que si le mot apparaît dans plusieurs phrases et dans un contexte très riche». Les propos de Nagy (1988 ; p.7) vont dans le même sens lorsqu'il explique que de ne donner qu'une phrase aux élèves pour leur faire inférer le sens d'un mot nouveau n'est pas suffisant. Prenez l'exemple suivant : « Bien que Marie soit très mince, sa sœur était *obèse* ». Nagy (1988) explique que pour une personne qui connaît bien le sens du mot *obèse*, il peut croire que cette phrase simple est assez explicite pour rendre justice au sens du mot. Nagy (1988) détaille que pour la personne connaissant bien le sens du mot *obèse*, le contraste entre le mot très mince et *obèse* semble révéler le sens du mot *obèse*. Mais, pour une personne ne connaissant pas le sens du mot *obèse*, cette dernière pourrait facilement inférer de cette phrase que le mot *obèse* signifie de poids normal plutôt que de poids excessif. C'est donc pour une raison de contexte rarement assez explicite que Nagy (1988) ne recommande pas l'apprentissage en contexte naturel comme stratégie

d'enseignement du vocabulaire. Il convient ici de rappeler que Giasson (2003) soulève également la présence de ce problème, ce qui l'amène à préciser la nécessité de faire lire des textes suffisamment *riches, variés* et *nombreux* pour permettre à l'élève de rencontrer les mots dans plusieurs contextes et d'être ainsi en mesure d'accéder à une meilleure compréhension des concepts et de s'en construire une connaissance plus en profondeur. Selon les auteurs précédents, l'utilisation des stratégies énumérées plus haut n'encourage pas le développement du vocabulaire des élèves puisqu'elle ne favorise pas l'approfondissement des connaissances des élèves relatives aux différents sens des nouveaux mots.

L'utilisation combinée de la définition d'un mot et du fait de placer ce mot dans une phrase est une stratégie qui n'est pas analysée de la même manière par Nagy (1988) et Giasson (2003). Pour sa part, Nagy (1988) souligne que cette utilisation combinée est plus efficace que chacune des stratégies isolées, mais comme elle ne peut fournir les différents sens d'un mot, elle demeure une stratégie inefficace. Giasson (2003) souligne quant à elle que l'utilisation de cette combinaison de stratégies « est une solution valable ». Elle est valable puisqu'elle combine plus d'une stratégie, sans toutefois être une solution idéale. Sans s'entendre sur le terme à utiliser pour la désigner, ils s'accordent tout de même sur le fait que l'utilisation d'une combinaison de deux stratégies dites inefficaces est meilleure que l'utilisation d'une seule stratégie inefficace. Aussi, ajoutons que l'utilisation combinée d'une stratégie efficace et d'une stratégie inefficace peut être pertinente à certaines occasions.

#### **2.1.4 Bilan**

Le vocabulaire peut être le synonyme du lexique, lorsque le sens de ces deux termes *lexique* et *vocabulaire* est « l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. » (Dubois, 1999; p.282). On peut aussi opposer les termes lexique et vocabulaire, on considère alors que le lexique est

l'ensemble des unités lexicales de la langue et le vocabulaire est l'ensemble des éléments de la parole ou d'un texte (Dubois, 1999; p.508). On définit donc le vocabulaire comme étant le nombre d'unités de la langue qu'un individu connaît et la partie de l'enseignement/apprentissage des langues traitant des relations sémantiques (Legendre, 2005). Le vocabulaire est constitué d'unités lexicales aussi nommées lexies qui peuvent être constituées d'un seul terme, de plusieurs termes ou d'une séquence figée de termes (Galisson et Coste, 1976). La lexie peut être confondue avec un « mot ». Le « mot », selon les linguistes, est une unité virtuelle et ambiguë qui peut référer à différents phénomènes. En lexicologie, trois différentes significations sont généralement accordées au terme « mot », soit la forme du mot, au radical et au mot grammatical (Mukherejee, 2005). Le lexique des mots connus par un individu est généralement séparé en deux catégories : les mots lexicaux et les non-lexicaux (Johnson et Johnson, 1999). Les mots lexicaux sont des mots pleins qui sont porteurs de sens représentés par les noms, les verbes, les adjectifs qualificatifs et certains adverbes (Johnson et Johnson, 1999 ;Tréville, 2000). Les mots non-lexicaux aussi appelés mots outils, mots grammaticaux ou mots fonctions, ils comprennent les auxiliaires, les déterminants, les pronoms, certains adverbes (non terminés en -ment), les prépositions et les conjonctions (Tréville, 2000).

On distingue généralement deux types de développement du vocabulaire : l'acquisition et l'apprentissage. L'apprentissage est « un processus conscient qui implique une intention d'apprendre » (Tréville, 2000, p. 80) se distinguant de l'acquisition qui s'avère être plus naturelle, plus inconsciente (Tréville, 2000). Lorsqu'on parle de développement du vocabulaire on réfère plus précisément à trois types de transformation du vocabulaire, soit la construction d'une nouvelle définition d'un mot inconnu, le développement de son vocabulaire en corrigeant la définition que l'on s'était faite d'un mot ou le développement d'une définition d'un mot alors qu'il est utilisé dans un autre sens (Rapaport et Ehrlich, 1998).

Il est possible de décrire le vocabulaire d'un individu selon deux éléments : la connaissance en profondeur et l'étendue du vocabulaire. Lorsque l'individu distinguera

certaines sens et nuances d'un mot, on pourra dire que le mot est connu en profondeur (Nagy, 1988). Pour pouvoir s'exprimer avec justesse, il ne faut pas seulement connaître quelques mots en profondeur, il faut aussi en connaître un ensemble, l'étendue du vocabulaire (Nagy, 1988).

Trois différentes positions peuvent expliquer le lien entre le vocabulaire et les habiletés linguistiques, dont la compréhension en lecture. La première position, position instrumentaliste, telle que décrite par Anderson et Freebody (1981), signale que la connaissance des mots individuels est ce qui permet la compréhension en lecture. En enseignement du vocabulaire, cette position met l'accent sur l'enseignement explicite du vocabulaire et l'exposition maximale aux nouveaux mots. Anderson et Freebody (1981) décrivent la deuxième position, position de l'aptitude, en soulignant que tous les individus sont exposés au même bassin culturel et linguistique, mais ce sont ceux qui bénéficient d'une rapidité d'esprit qui réussissent à apprendre le plus de significations de mots. C'est par cette même rapidité d'esprit que ces individus réussiront plus rapidement à comprendre du texte qui leur est présenté. Les défenseurs de cette théorie ne suggèrent aucun enseignement du vocabulaire puisque selon eux, cette agilité est héréditaire. La position propose tout de même de favoriser les expériences langagières pour développer l'habileté verbale des individus. Selon la troisième position, position de la connaissance, toujours expliquée par Anderson et Freebody (1981), la connaissance étendue et en profondeur de la culture est cruciale à la compréhension des textes. La connaissance du vocabulaire n'est que le reflet de sa connaissance générale du monde. Dans l'enseignement du vocabulaire, on propose d'enseigner les différents mots de vocabulaire en relation avec les autres mots décrivant le concept étudié. N'enseigner qu'un des mots ou qu'une partie des mots sera inefficace puisque le concept entier n'est pas couvert et qu'une connaissance complète du concept ne sera pas atteinte.

À titre de bilan, il convient de présenter les différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire retenues pour la collecte de données qui sera effectuée dans le cadre de ce projet et de préciser le jugement que portent certains experts en didactique de la lecture,

notamment Nagy (1988) et Giasson (2003), à l'égard de leur efficacité (voir Tableau 1). Les critères utilisés par Nagy (1988) et Giasson (2003) pour évaluer l'efficacité ou l'inefficacité des stratégies correspondent à ceux mis de l'avant par Stahl (1986), soit l'intégration, la répétition et l'utilisation significative du vocabulaire enseigné.

Tableau 1 : Résumé de l'évaluation de l'efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire effectuée par Nagy (1988) et Giasson (2003)

Stratégies d'enseignement du vocabulaire	Inefficaces/minimales	Efficaces	N/A
a) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.		X	
b) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.		X	
c) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	X		
d) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.			X
e) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de commencer les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.		X	
f) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	X		
g) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.			X
h) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	X		
i) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.		X	
j) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.		X	
k) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.		X	
l) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	X		
m) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	X		
n) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.		X	
o) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	X		
p) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	X		
q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.			X
r) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique		X	
s) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	X		
t) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	X		
u) Favoriser la lecture autonome en classe.		X	
v) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	X		
w) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.		X	
x) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.		X	
y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	X		

Stratégies d'enseignement du vocabulaire	Inefficaces/minimales	Efficaces	N/A
z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.			X
aa) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).	X		
bb) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	X		

Note. Le classement résulte d'un classement validé auprès de trois juges experts en didactique du français. Ces stratégies sont celles qui ont été utilisées dans le questionnaire distribué aux participants à cette étude provenant du questionnaire de Konopak et Williams (1994) et du cadre théorique.

## 2.2 VOCABULAIRE ET LANGUE SECONDE

Cette deuxième section se concentre sur les liens entre le vocabulaire et les langues secondes. Elle aborde plus spécifiquement le développement, la connaissance et l'enseignement du vocabulaire en langue seconde<sup>2</sup>.

Mais pourquoi s'intéresser à l'enseignement du vocabulaire en L2 ? C'est que pour une grande partie de la population sourde, le français est leur L2 alors que la LSQ est leur L1. En effet, il s'agit d'un cas particulier de bilinguisme, celui d'une personne sourde qui communique en langue des signes, ici la langue des signes québécoise (LSQ), qui apprend à lire et à écrire en français (Burgat, 2009). En effet, les personnes sourdes rencontrent des difficultés dans leur apprentissage de l'écrit puisque le contexte de l'apprentissage et les différences linguistiques entre les deux langues en contact dans l'environnement linguistique de l'apprenant sourd du français écrit sont distincts (Burgat, 2009). Ainsi, il est important de considérer l'apprentissage du vocabulaire français des élèves sourds gestuels comme un apprentissage de L2. Comme la population des élèves sourds gestuels est celle visée dans le cadre de la présente étude, une certaine attention sera portée à l'enseignement

<sup>2</sup> Pour faciliter la lecture de la présente étude, les expressions langue première et langue seconde seront dorénavant entrées sous la forme de leur abréviation mondialement reconnue, L1 et L2.

du vocabulaire en langue seconde bien que le MELS exige que le français soit enseigné aux élèves sourds avec les exigences de la L1.

### **2.2.1 Développement du vocabulaire en L2**

L'apprentissage du vocabulaire en L2 se définit différemment de celui en L1. L'apprentissage est de nature distincte du fait que le sens d'une grande partie du vocabulaire à apprendre est déjà connu des individus (Watts-Taffe et Truscott, 2000). Watts-Taffe et Truscott (2000) soulignent que contrairement à l'apprentissage en L1, la majorité des apprenants en L2, du moins les adultes et les adolescents, arrivent généralement avec un bagage de connaissances antérieures qui leur permet de faire plusieurs liens entre les mots de vocabulaire nouveaux en L2 et leur correspondance dans leur L1. Appel (1996) explique plus en détails les différences existant entre le développement du vocabulaire en L1 et en L2. En effet, il distingue trois différences majeures. La première différence réside dans les stades du développement cognitif de l'apprenant. En L1, l'apprenant passe par différents stades de développement cognitif ce qui lui permet d'apprendre la signification de mots de plus en plus complexes et de plus en plus abstraits au fil du temps, alors qu'en L2, les apprenants ont cette possibilité dès le début de leur apprentissage alors qu'ils sont habituellement assez âgés pour réaliser une telle tâche. La deuxième différence mise de l'avant par Appel (1996) est que l'apprenant de L2 possède déjà un système sémantique alors que l'apprenant de la L1 doit le construire au fur et à mesure que son vocabulaire se développe. Posséder un système sémantique préalable à l'apprentissage d'une langue comporte des avantages et des inconvénients. Il est avantageux pour l'apprenant lorsque les mots des deux langues ont une même signification, alors que c'est un inconvénient lorsque les deux mots ont des similarités et des différences. La troisième différence expliquée par Appel (1996) est que l'apprentissage d'une L1 se fait tout naturellement alors que l'apprentissage de la L2 demande beaucoup plus d'efforts pour se construire un lexique dans une langue étrangère. Chomsky (1972) explique quant à lui que cette différence s'explique par le fait que l'apprentissage d'une L1 est inné. En effet,

selon lui, un dispositif d'acquisition du langage est présent chez chaque nourrisson. Ce dispositif est un ensemble de structures innées grâce auxquelles l'enfant analyse ce qu'il entend et en tire les règles grammaticales lui permettant de créer ses propres phrases.

Au fil du temps, en apprentissage de la L2, le lexique de cette nouvelle langue se développe. L'apprenant développe-t-il un tout nouveau lexique ? Est-ce que c'est son lexique de la L1 qui se transforme pour devenir un lexique bilingue ? Don, Gui et Machwhinney (2005) exposent les cinq modèles explicatifs des liens existant entre les lexiques de la L1 et de la L2. De ces cinq modèles, deux expliquent que la L1 et la L2 possèdent chacune un lexique qui lui est propre, mais ces lexiques partagent tout de même certains liens permettant à l'apprenant de faire le pont entre ses connaissances antérieures (en L1) et ses nouveaux apprentissages (en L2). Don, Gui et Machwhinney (2005) expliquent aussi que deux autres modèles existent où l'on présente plutôt un lexique commun aux deux langues où les représentations sont plutôt neutres. On accède au sens des mots dans les deux langues par ce lexique neutre. Don, Gui et Machwhinney (2005) présentent un troisième type de modèles où les lexiques sont communs dans un lieu de stockage de l'information, mais où les liens qui unissent le lexique de la L1 et ce lieu de stockage sont plus forts que ceux entre la L2 et le lieu de stockage. N'étant pas satisfaits des différents modèles présentés, Don, Gui et Machwhinney (2005) ont développé le Modèle partagé (distribué) asymétrique (*The shared (distributed) asymmetrical model*) par le biais de la réalisation de deux études. Ils proposent donc un modèle de lexique bilingue asymétrique. Dans ce modèle, il existe un système conceptuel qui est partagé par les deux lexiques (ou vocabulaires) chez les bilingues. Selon ce modèle, les différences entre les concepts représentés par les mots de chaque langue tendent à être de plus en plus précises, plus la L2 est connue en profondeur. Bien que le modèle propose un système conceptuel commun aux deux langues, il demeure qu'une tendance séparatiste existe. En effet, chaque langue conserve tout de même un système conceptuel qui lui est propre et qui est directement relié à la langue auquel il appartient.

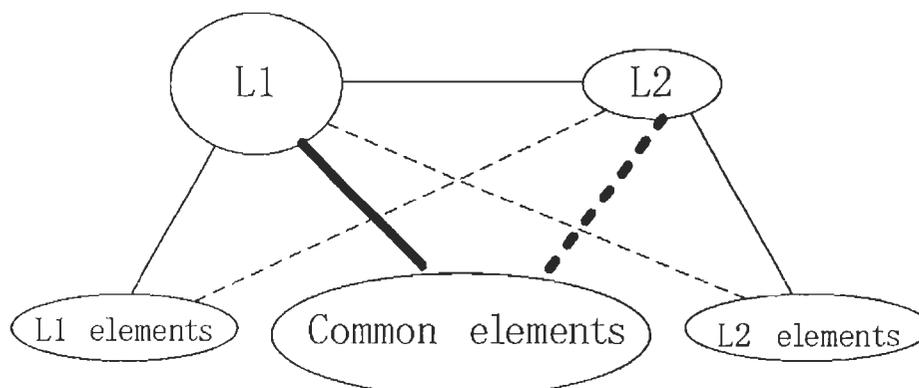


Figure 10. Représentation du Modèle partagé (distribué) asymétrique (Don, Gui et Machwhinney, 2005).

Appel (1996) et Schmitt (2000) constatent qu'il manque de théorisation à l'égard des concepts rattachés au développement du vocabulaire en L2 et que les recherches portant sur le sujet sont en grande majorité descriptives. Ces auteurs ajoutent que la difficulté à produire de la théorie sur ce sujet réside dans le fait que plusieurs facteurs influencent la manière dont la L2 est apprise. Les facteurs influençant l'apprentissage du vocabulaire peuvent être à la fois des facteurs linguistiques et des facteurs extralinguistiques. Gerrits (2009) énumère les facteurs linguistiques, la difficulté ou facilité à prononcer les mots, la catégorie grammaticale des mots et les caractéristiques sémantiques des mots, ainsi que les facteurs extralinguistiques, âge, sexe, aptitude langagière, intelligence, la compétence en L1, style cognitif, personnalité, facteurs psychosociaux, les contacts avec la langue et l'instruction de l'apprenant.

Schmitt (2000) discute aussi du fait que l'apprentissage du vocabulaire en L2 est progressif, mais aussi régressif puisque l'apprenant peut faire des oublis. En effet, dans l'apprentissage d'une L2, les oublis sont plus fréquents qu'en L1 puisque la pratique peut en être moins régulière. L'oubli fait partie de l'apprentissage et les oublis apparaîtront jusqu'à ce que les mots soient « fixés » dans la mémoire de l'apprenant (Schmitt, 2000). Même après s'être « fixés », les mots peuvent être oubliés si la pratique n'est pas assez fréquente. Il est plus facile d'oublier le sens de mots de notre vocabulaire réceptif que de notre vocabulaire réceptif/expressif (Schmitt, 2000).

Lorsqu'on s'intéresse au bilinguisme, en particulier, on remarque que le bilinguisme peut se présenter sous différentes formes. D'abord, il est primordial de distinguer le bilinguisme coordonné du bilinguisme composé. Le bilinguisme coordonné est celui où les deux langues coexistent en restant séparées l'une de l'autre où la personne bilingue agit comme un natif dans chacune des langues, il n'y a donc pas de L1 ou de L2 (Dubuisson et Rancourt, 1999). Pour le bilinguisme coordonné, une des deux langues reste la langue première où la majorité des traitements lexicaux sont réalisés, alors que la langue seconde est activée aux plans superficiels de la production et de la compréhension (Dubuisson et Rancourt, 1999). On peut aussi distinguer le bilinguisme selon le moment d'apparition de la L2 dans la vie de l'apprenant. On oppose le bilinguisme tardif où l'apprentissage de la L2 survient après la période critique de développement du langage au bilinguisme précoce, qui survient plus tôt. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire de la L2 sera influencé largement par la manière dont la L2 est apprise, soit en contexte de bilinguisme ou simplement dans l'apprentissage d'une autre langue.

Dans une perspective éducative, Hatch et Brown (2000) décrivent quant à eux cinq étapes d'acquisition du vocabulaire en L2: a) rencontrer de nouveaux mots; b) avoir une image claire de la forme visuelle ou orale du mot, ou conjointement de sa forme visuelle et orale; c) apprendre le sens du mot; d) se remémorer le lien entre la forme du mot et sa signification et e) utiliser le mot. Hatch et Brown (2000) expliquent que bien qu'un large éventail de stratégies, d'activités et de techniques d'enseignement du vocabulaire soient utilisées à chaque étape, il semble que les apprenants de la L2 aient besoin de passer par ces cinq étapes pour développer une compréhension complète des mots qu'ils veulent apprendre.

### **2.2.2 Connaissance du vocabulaire en L2**

Plusieurs chercheurs, notamment Channell (1988), Gu (1994) et Nation (2001) se sont penchés sur les raisons qui font qu'un individu connaît complètement un mot de vocabulaire en L2, mais ne s'entendent pas sur les critères précis d'évaluation. Channell (1988) définit donc la connaissance du vocabulaire en L2 comme étant un mot de la L2 qui peut être reconnu et compris tant en contexte que hors contexte, et qui peut être utilisé naturellement et de manière appropriée à chaque situation. Gu (1994) explique que les connaissances minimales du vocabulaire qui doivent être connues par les apprenants de la L2 sont la forme du mot, le sens du référent et le comportement syntaxique de base des mots. Pour que la connaissance soit complète, Gu (1994) résume qu'elle doit plutôt comporter les éléments suivants : forme et structure du mot, le sens sémantique, affectif et pragmatique du mot, les comportements syntaxiques du mot, la fréquence d'apparition dans le discours régulier, ainsi que les mots avec lesquels il s'associe. Nation (2001) explique quant à lui que pour atteindre une connaissance complète du vocabulaire les apprenants doivent connaître les différents éléments suivants : les formes du mot (forme orale, forme écrite et les parties du mot), le sens du mot (le sens et la forme, les concepts et référents, les associations) et l'utilisation du mot (les fonctions grammaticales, les expressions, les contraintes de l'utilisation). Pour les besoins de ce travail, la définition de Channell (1988) a été retenue parce qu'elle a été jugée à la fois simple et complète.

### **2.2.3 Enseignement du vocabulaire en L2**

Lorsqu'un nouveau mot est rencontré en L2 et que son concept est aussi nouveau pour l'apprenant, les stratégies les plus utiles sont celles qui donnent des exemples et des contre-exemples, qui sont graphiques et qui permettent aux élèves de rencontrer fréquemment ce mot (Watts-Taffe et Truscott; 2000). Bref, les stratégies les plus efficaces sont celles qui respectent les principes fondamentaux de l'enseignement du vocabulaire et les caractéristiques d'un enseignement efficace du vocabulaire de la L1 puisque le concept

doit être enseigné dans son entièreté. Ainsi, malgré la langue utilisée dans l'enseignement (L1 ou L2), l'enseignement du vocabulaire semble respecter les mêmes critères d'efficacité.

Tout enseignement du vocabulaire n'est pas seulement planifié. Il est possible qu'en rencontrant un mot lors d'une leçon, qu'un enseignement du sens de ce mot soit souhaitable, mais qu'il n'ait pas été planifié. Pour contourner cet obstacle, Seal (1991) suggère d'utiliser la « 3C's technique – convey, check and consolidate », qu'on pourrait traduire en français<sup>3</sup> par la « Stratégie EVC – évoquer, vérifier et consolider ». Selon lui, il faut d'abord évoquer le sens du mot à l'aide de différentes stratégies selon la situation, puis vérifier la compréhension des élèves et finalement, consolider la compréhension des élèves (Seal, 1991).

Comme l'apprentissage du vocabulaire est une activité intellectuelle qui peut être réalisée dans plusieurs langues, bon nombre de stratégies préalablement énumérées dans l'enseignement du vocabulaire en L1 (ex : cartes sémantiques, deviner le mot du contexte, l'analyse des parties des mots (préfixe/suffixes), etc.) se retrouvent aussi dans les stratégies d'enseignement du vocabulaire en L2. Ainsi, pour éviter une répétition, seules les stratégies d'enseignement du vocabulaire qui sont largement utilisées en L2 et qui diffèrent de celles proposées en L1 seront abordées ici.

1. *Enseignement direct des collocations et des expressions imagées* : Il faut enseigner directement aux élèves les expressions figées de la langue seconde (Hsu, 2006; Wei, 1999). Plus précisément, Hsu (2006) suggère d'intégrer les collocations, les propositions lexicales, les expressions idiomatiques, les expressions à sens fixe ou semi-fixe et les mots composés à leur enseignement habituel du vocabulaire. Hsu (2006) précise que ces expressions sont très courantes dans le discours en L1 ce qui signifie qu'en apprenant le sens de ces diverses expressions, l'apprenant comprendra plus facilement les communications élaborées par des gens de L1.

---

<sup>3</sup> Traduction libre du titre par l'auteure.

2. *Étudier les faux-amis de la L1 et de la L2* : En enseignant le sens des faux-amis qui sont similaires ou distinctifs, cela développe le vocabulaire des élèves et leur permet une meilleure compréhension des textes lus (Schmitt et McCarthy, 1997).

3. *Étudier l'orthographe des mots* : Enseigner l'orthographe d'un mot nouveau pour s'assurer que les élèves retiennent bien l'épellation correcte du mot (Schmitt et McCarthy, 1997).

4. *Cartes mémoire* : Utilisation de cartes mémoire pouvant contenir le mot, son image, un synonyme et/ou sa traduction pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire (Schmitt et McCarthy, 1997).

5. *Encourager les élèves à utiliser les dictionnaires* : Encourager les élèves à utiliser les dictionnaires pour découvrir la traduction ou la définition du mot inconnu (Schmitt et McCarthy, 1997).

6. *Enseigner les mots de listes prédéterminées* : Enseigner les mots les plus fréquents de la langue facilite le développement du vocabulaire des élèves (Hsu, 2006). Il demeure évident qu'il faut s'assurer que les mots présentés, bien que fréquents, soient des mots inconnus ou insuffisamment connus des apprenants, sans quoi il n'y aura pas d'apprentissage. On peut supposer qu'opter régulièrement pour des mots que les élèves risquent très peu de rencontrer dans leurs lectures ou lors des situations de communication orales auxquelles ils sont exposés dans l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes s'avère plutôt inefficace, surtout si le bagage de mots fréquents possédé par les élèves demeure peu étendu. Il est en effet justifié de supposer que la compréhension du sens des mots qui feront partie des conversations auxquelles ils participeront ainsi que des lectures qu'ils seront appelés à faire pourra engendrer des effets bénéfiques sur le niveau de compréhension qu'ils atteindront lors de la réalisation de ces activités.

### **Principes fondamentaux de l'enseignement du vocabulaire en L2**

Les principes fondamentaux d'enseignement du vocabulaire énumérés par Hsu (2006) sont très semblables à ceux élaborés par Blachowicz et Fisher (2000) pour la L1, même si certaines différences peuvent toutefois être retrouvées. Voici les sept principes de Hsu (2006) :

- 1) exposition aux mots dans des contextes significatifs et dans des activités reliées aux quatre habiletés de base (lecture, écriture, écoute et expression).
- 2) établissement de liens entre les mots nouveaux et les mots connus
- 3) explications riches et détaillées de chaque mot (décrire les sens du mot, donner des informations quant aux collocations reliées à ce mot, etc.)
- 4) utilisation de stratégies variées
- 5) exposition répétée aux mots
- 6) participation active des élèves dans le processus d'apprentissage
- 7) utilisation de liste personnelle de vocabulaire

En effet, les cinq caractéristiques de l'enseignement efficace décrites pour la L1 se retrouvent dans cette liste de principes fondamentaux à respecter. Les sept principes sont plus détaillés que les cinq caractéristiques établies, mais n'apportent aucun nouvel élément à respecter pour fournir aux élèves un enseignement du vocabulaire de qualité. Ainsi, pour que les différentes stratégies proposées s'avèrent efficaces pour enseigner le vocabulaire aux élèves, celles-ci doivent répondre au plus grand nombre de principes fondamentaux possible.

#### 2.2.4 Bilan

L'apprentissage du vocabulaire en L2 se définit différemment de celui en L1 puisque sa nature est distincte du fait que le sens d'une grande partie du vocabulaire à apprendre est déjà connu des individus (Watts-Taffe et Truscott, 2000). Trois différences majeures existent dans l'apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 : la présence ou l'absence de stades de développement cognitif, l'absence ou la présence d'un système sémantique préalable et l'apprentissage de la L1 est naturelle alors que celle de la L2 demande de nombreux efforts (Appel, 1996). Bien sûr, la facilité ou la difficulté à apprendre une langue dépend du moment à laquelle la langue est apprise et des capacités langagières de l'apprenant. Plusieurs modèles tentent d'expliquer comment le lexique de l'apprenant évolue tout au long de son apprentissage d'une L2 (Don, Gui et Machwhinney, 2005). Certains modèles proposent le développement d'un lexique unique et bilingue alors que d'autres soutiennent qu'un second lexique vient s'adjoindre au lexique appartenant à la L1 (Don, Gui et Machwhinney, 2005). Le modèle partagé (distribué) asymétrique de Don, Gui et Machwhinney (2005) prétend quant à lui que chaque langue possède son lexique, mais qu'en plus, s'adjoit un lieu où des éléments communs aux deux langues sont entreposés dans la mémoire, mais où l'accès est plus simple en L1 qu'en L2.

Tant Appel (1996) que Schmitt (2000) stipulent qu'il existe un manque d'information sur le développement du vocabulaire en L2. Comme plusieurs facteurs influencent l'apprentissage de la langue seconde, il devient alors très difficile de produire de la théorie sur le développement du vocabulaire en contexte d'apprentissage d'une langue seconde. Les facteurs linguistiques sont : la difficulté ou facilité à prononcer les mots, la catégorie grammaticale des mots et les caractéristiques sémantiques des mots (Gerrits, 2009). Les facteurs extralinguistiques sont, quant à eux, l'âge, le sexe, l'aptitude langagière, l'intelligence, la compétence en L1, le style cognitif, la personnalité, les facteurs psychosociaux, les contacts avec la langue et l'instruction de l'apprenant (Gerrits, 2009). Channell (1988) définit la connaissance du vocabulaire en L2 comme étant un mot de la

L2 qui peut être reconnu et compris tant en contexte que hors contexte, et qui peut être utilisé naturellement et de manière appropriée à chaque situation.

Bien que bon nombre de stratégies préalablement énumérées dans l'enseignement du vocabulaire en L1 (ex : cartes sémantiques, deviner le mot du contexte, l'analyse des parties des mots (préfixes/suffixes), etc.) s'appliquent aussi dans l'enseignement du vocabulaire en L2, certaines stratégies découlant spécifiquement de l'apprentissage du vocabulaire en L2 peuvent également être mises en évidence : l'enseignement direct des collocations et des expressions imagées, l'étude des faux-amis de la L1 et de la L2, l'étude de l'orthographe des mots, les cartes mémoire, l'utilisation de dictionnaires unilingues ou bilingues et l'enseignement de mots provenant de listes prédéterminées. Finalement, on retrouve, en enseignement du vocabulaire en L2 une liste de sept principes fondamentaux à appliquer pour donner un enseignement de qualité qui ressemblent grandement à ceux de la L1 de Blachowicz et Fisher (2000). Les sept principes fondamentaux sont : 1) l'exposition aux mots dans des contextes significatifs et dans des activités reliées aux quatre habiletés de base (lecture, écriture, écoute et expression) ; 2) l'établissement de liens entre les mots nouveaux et les mots connus ; 3) les explications riches et détaillées de chaque mot (décrire les sens du mot, donner des informations quant aux collocations reliées à ce mot, etc.) ; 4) l'utilisation de stratégies variées ; 5) l'exposition répétée aux mots ; 6) la participation active des élèves dans le processus d'apprentissage ; et 7) l'utilisation de listes personnelles de vocabulaire (Hsu, 2006).

### **2.3 VOCABULAIRE ET SURDITÉ**

Le vocabulaire est clairement vu comme une dimension importante de la lecture chez les sourds (DeVilliers et Pommerantz, 1992; Lasso et Davey, 1987; Paul, 1996, 1998). Le développement du vocabulaire chez les élèves sourds a fait l'objet de plusieurs études réalisées dans une perspective médicale de réadaptation qui quantifie l'étendue du vocabulaire d'élèves sourds oralistes et gestuels, appareillés ou portant un implant

cochléaire (Alegria, 1999 ; Duchesne, 2008 ; Le Normand, 2004). Ces études tentent d'expliquer le processus d'apprentissage du vocabulaire, surtout en bas âge, soit avant l'entrée scolaire. Lorsqu'on s'intéresse au vocabulaire des écoliers sourds, on retrouve quelques recherches qui, elles aussi, se sont intéressées à quantifier ou à décrire le vocabulaire des élèves sourds (Kyle et Harris, 2006; Traxler, 2000). Il est très intéressant de connaître la constitution ou même le nombre de lexies connues par les individus sourds. Cependant, en éducation, on retrouve beaucoup moins de recherches dans le domaine du vocabulaire que dans celui de la conscience phonologique et de la fluidité, par exemple (Schirmer et McGough, 2005). Ces mêmes auteurs mentionnent que bien que la littérature contienne de nombreux articles théoriques et d'opinion sur l'importance du vocabulaire pour les personnes sourdes, très peu de recherches expérimentales existent sur le sujet.

À juste titre, Luckner et Cooke (2010) ont réalisé une étude afin d'identifier et de faire le bilan des recherches réalisées auprès d'élèves sourds entre 1967 et 2008. Ils n'ont recensé que cinq études interventionnistes reliées au vocabulaire. Dans les faits, les cinq études trouvées traitent de l'apprentissage du vocabulaire des poupons et des jeunes enfants. Aucune étude ne portait précisément sur l'enseignement du vocabulaire à des élèves d'âge scolaire. Ils ont fait un inventaire de 41 études à partir des banques de données Sage, PsychINFO, Ebsco Host, ComDisDome-CSA, Wilson Web-Education Full Text, Google Scholar et le site web qui permet de faire de la recherche dans les différentes revues de l'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) en utilisant les termes *deaf* (et tous ses dérivés, soit *hard-of-hearing*, *hearing impaired*, etc.), *vocabulary* et *semantics*. Bien qu'aucune étude n'avait comme objectif principal l'enseignement du vocabulaire, ils font un bilan dans lequel ils soulignent les éléments en lien avec l'enseignement du vocabulaire aux élèves sourds qu'ils ont pu retrouver ici et là dans les différentes études :

- a) deux études suggèrent d'enseigner aux élèves l'organisation sémantique et les concepts sémantiques,
- b) deux études soulignent aussi l'importance d'enseigner aux élèves les mots les plus fréquents de la langue,

- c) deux études suggèrent d'enseigner aux élèves à inférer pour aider à leur développement du vocabulaire,
- d) deux études suggèrent d'enseigner le sens de mots nouveaux pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire des élèves sourds,
- e) deux études recommandent l'utilisation de la stratégie des mots-clés dans des exemples riches et explicites.

Luckner et Cooke (2010) soulignent eux aussi le nombre restreint de recherches scientifiques portant sur les interventions en enseignement du vocabulaire auprès des élèves sourds gestuels. Voici tout de même un résumé succinct des études, que nous avons trouvées, qui traitent de l'enseignement du vocabulaire à une population sourde gestuelle.

### 2.3.1 Apprentissage du vocabulaire selon le contexte de lecture

DeVilliers et Pomerantz (1992) ont réalisé une recherche qui a pour but d'évaluer l'utilisation du contexte de la lecture par les élèves sourds, dans l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire, et de mettre en évidence les facteurs pouvant influencer ce processus. Pour atteindre le but de cette recherche, deux études distinctes ont été créées. La première étude est constituée de 30 élèves sourds oralistes d'une école secondaire âgés d'entre 12 et 19 ans dont 26 élèves sont sourds profonds. Dans la deuxième étude, 36 élèves, 31 sourds profonds et cinq ayant une surdité moyenne, âgés d'entre 11 et 15 ans prennent part à l'étude. Des 36 élèves, 21 vont à l'école oraliste et les 15 autres élèves vont à l'école qui privilégie la communication totale comme mode de communication. Les deux études utilisent la même procédure. En pré-test, les élèves doivent donner la définition, la connotation générale et la catégorie grammaticale qu'ils accordent à 30 différents mots : 10 noms, 10 adjectifs et 10 verbes. Par exemple, si le mot *chaton* leur avait été présenté, les élèves auraient dû donner une définition telle que le chaton est le bébé du chat et de la chatte, et mentionner que le mot chaton a davantage une connotation positive que négative

et qu'il s'agit d'un nom. Ensuite, ils doivent trouver dans quelle phrase, le mot est bien utilisé grammaticalement. Dans l'expérimentation en elle-même, les élèves reçoivent différents textes dont le contexte est pauvre, riche ou explicite contenant un mot nouveau pour les élèves. À l'aide de ces différents contextes, les élèves doivent répondre aux quatre mêmes tâches que dans le pré-test soit donner une définition dénotée ou une connotation, trouver la classe de mot et sélectionner la phrase dans laquelle le mot est bien utilisé grammaticalement.

Les résultats des deux études tendent à démontrer que les lecteurs moins performants, tant oralistes que gestuels, ont de la difficulté à reconnaître le sens des mots même en situation de contexte explicite. Par contre, les lecteurs plus performants sont capables de trouver une définition partielle des mots en contextes riches et explicites. Ces habiletés sont fortement corrélées au niveau de compréhension des élèves. Les auteurs commentent les résultats en mentionnant que plusieurs élèves sourds sont pris dans un cercle vicieux : leur vocabulaire pauvre ainsi que leurs pauvres stratégies et habiletés de lecture limitent leur compréhension en lecture qui, à son tour, limite leur capacité à acquérir un vocabulaire adéquat à partir du contexte. Bien que les élèves sourds ont très rarement accès au sens des mots via le contexte de lecture, l'auteur recommande de poursuivre la recherche en ce sens. Il compare l'enseignement direct des mots à verser une goutte d'eau dans un vase plein. On peut poser l'hypothèse que les élèves ayant un vocabulaire pauvre ont aussi des connaissances antérieures limitées ce qui restreint leurs capacités à tirer le sens des mots du contexte d'un texte à lire.

### **2.3.2 Apprentissage des différents sens des mots**

Par l'entremise d'une étude portant sur la connaissance des mots polysémiques par les élèves sourds, Paul (1987) a tenté d'évaluer la compréhension de mots à deux sens de 33 élèves sourds d'une école publique spéciale américaine, de manière à fournir des renseignements susceptibles d'orienter l'enseignement du vocabulaire auprès de cette

clientèle. Les 33 élèves sourds profonds ayant participé à l'étude sont âgés d'entre 10 et 13 ans. Le ratio d'élèves oralistes et gestuels est de un pour trois. Les différents buts de cette étude sont : (1) d'évaluer la connaissance des deux sens des mots polysémiques des élèves sourds et (2) de fournir les implications de ces résultats pour l'enseignement du vocabulaire à cette clientèle. L'instrument utilisé pour atteindre le premier but de l'étude est un questionnaire composé de 60 items. Dans les 15 premiers items, l'élève doit encercler l'image correspondant à un des sens du mot présenté. Dans les 45 derniers, il doit encercler les deux images qui correspondent aux deux sens du mot présenté.

Les résultats sont clairs. Les élèves qui ne connaissent qu'un seul sens au mot présenté comprennent généralement le sens premier ou concret du mot. Aussi, connaître deux sens d'un mot est une tâche beaucoup plus difficile que de connaître un seul sens au mot. L'âge n'a eu aucun impact sur la connaissance des différents sens d'un mot. En se basant sur les résultats trouvés dans cette étude, il est clair que les enfants sourds ont de la difficulté avec les mots polysémiques, ce qui signifie que les élèves sourds n'ont pas une connaissance en profondeur des mots.

Selon Paul (1987), l'enseignement du vocabulaire pour la clientèle sourde devrait donc se concentrer sur l'enseignement des concepts pris en entier. Il faut les amener à approfondir et à dépasser leur connaissance des mots. L'auteur suggère l'utilisation de différentes formes d'élaboration sémantique comme stratégies efficaces d'enseignement du vocabulaire. Il suggère aussi un plan en trois étapes pour bien enseigner les mots polysémiques : 1) activer et enrichir les connaissances antérieures des élèves; 2) développer des activités où les élèves pourront appliquer leurs nouvelles connaissances reliées aux mots; 3) fournir aux élèves une variété de contextes naturels et significatifs où ils pourront rencontrer de nouveaux mots et des mots familiers.

Paul et Gustafson (1991) ont, eux aussi, étudié les mots polysémiques, mais dans une étude de plus grande envergure cette fois-ci. Le but de leur étude est d'évaluer la compréhension de mots polysémiques que l'on retrouve fréquemment dans les textes d'individus sourds et entendants, en utilisant un test de vocabulaire imagé. Les auteurs ont

donc rencontré 42 élèves entendants, âgés d'entre huit et 11 ans, et 42 élèves sourds, âgés d'entre 10 et 18 ans, dont le niveau de lecture est similaire. Les auteurs tentent de répondre à cinq questions spécifiques de recherche : 1) Y a-t-il une différence dans les scores obtenus par les deux groupes dans leur connaissance d'un ou de deux sens appartenant à des mots ? 2) Est-ce que la compréhension d'un ou de deux sens des mots s'améliore avec l'âge? 3) Est-ce que la compréhension des deux sens d'un mot polysémique est plus difficile que celle d'un mot qui a un seul sens? 4) Est-ce que le sens commun ou de base des mots est plus souvent sélectionné que le sens secondaire ou moins commun du même mot? 5) Y a-t-il une relation entre la compréhension de mots polysémiques et la compréhension en lecture? Pour répondre à toutes ces questions, on soumet aux 84 élèves un questionnaire construit exactement comme celui de Paul (1987). Les 60 items présentés aux élèves se divisent en deux catégories : dans les 15 premiers items on demande à l'élève d'encrer l'image correspondant à un des sens du mot présenté alors que dans les 45 autres items on leur demande d'encrer les deux images qui correspondent aux deux sens du mot présenté. Les élèves entendants sont tous rencontrés en même temps tandis que les élèves sourds sont rencontrés par groupe de quatre ou cinq. Aucune limite de temps n'est imposée aux élèves. De plus, toutes les consignes sont lues et signées aux élèves selon leurs besoins.

La performance des élèves entendants a été supérieure à celle des élèves sourds tant par rapport à la sélection d'un ou des deux sens des mots polysémiques. Par contre, lorsque les élèves doivent donner un seul sens au mot, les sourds, comme les entendants, ont choisi le sens premier ou le sens le plus commun des différents mots présentés. De plus, aucun score des deux groupes ne se différencie de manière significative avec l'âge. Finalement, pour les deux groupes, la capacité à sélectionner les deux sens des mots polysémiques est corrélée au niveau de compréhension en lecture. Il apparaît donc évident, pour les auteurs, qu'une attention particulière devrait être portée à l'enseignement des mots polysémiques fréquents. Les auteurs suggèrent d'enseigner en profondeur les mots, ce qui permet d'aborder la variété des sens d'un mot, les nuances et les concepts qui lui sont reliés. Paul et Gustafson (1991) terminent en soulignant l'importance d'avoir des pratiques éducatives

d'enseignement du vocabulaire qui respectent les concepts d'intégration, de répétition et d'utilisation signifiante.

### 2.3.3 Bilan

En somme, aucune étude interventionniste reliée à l'enseignement du vocabulaire n'a été répertoriée dans les 50 dernières années (Luckner et Cooke, 2010). Par contre, Luckner et Cooke (2010) font un bilan des conseils relatifs à l'enseignement du vocabulaire qui se retrouvent dans diverses études : enseigner aux élèves l'organisation sémantique et les concepts sémantiques, enseigner aux élèves les mots les plus fréquents de la langue, enseigner aux élèves à inférer pour aider à leur développement du vocabulaire, enseigner le sens de mots nouveaux pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire des élèves sourds, et utiliser la stratégie des mots-clés dans des exemples riches et explicites. Les résultats des études de Devilliers et Pommerantz (1992) tentent de montrer que les lecteurs moins compétents ont de la difficulté à découvrir le sens des mots, et ce, même en situation de contexte explicite. Par contre, les lecteurs plus compétents sont capables de trouver une définition partielle des mots en contextes explicites et riches. Selon Devilliers et Pommerantz (1992) plusieurs élèves sourds ayant des difficultés en lecture sont pris dans un cercle vicieux : leurs pauvres connaissances en vocabulaire ainsi que leurs difficultés à utiliser les stratégies d'apprentissage autonome du vocabulaire limitent leur compréhension en lecture qui, à son tour, limite leur capacité à acquérir un vocabulaire adéquat du contexte. Selon les études de Paul (Paul, 1988; Paul et Gustafson, 1989), la performance des élèves entendants a été supérieure à celle des élèves sourds par rapport à la sélection d'un ou des deux sens des mots polysémiques. Par contre, lorsque les élèves doivent donner un seul sens au mot, les sourds comme les entendants ont choisi le sens le plus commun des différents mots présentés. Pour les auteurs, il est important de porter une attention particulière à l'enseignement des mots polysémiques fréquents et d'enseigner en profondeur les mots, ce qui permet d'aborder la variété des sens d'un mot, les distinctions et les idées qui y sont reliées. Ils concluent en soulignant l'importance d'avoir des pratiques

éducatives d'enseignement du vocabulaire qui respectent les concepts d'intégration, de répétition et d'utilisation significative élaborés par Stahl (1986).

#### 2.4 VOCABULAIRE, CROYANCES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES

Alors que les différentes composantes de l'enseignement du vocabulaire ont été décrites, il est maintenant possible de décrire comment, dans la réalité des classes, l'enseignement du vocabulaire est vécu, en décrivant les pratiques éducatives des enseignants. Comme les croyances des enseignants influencent grandement leurs pratiques (Westwood, *et al.*, 1997), il importe tout autant de s'informer sur ce thème. D'abord, il apparaît pertinent de définir ces deux éléments.

Il est plutôt difficile de définir précisément les croyances des enseignants, puisque plusieurs définitions existent (Pajares, 1992). La définition des croyances des enseignants qui a été retenue est celle élaborée par Chong, Wong et Lang (2005) qui veut que les croyances des enseignants représentent un concept complexe qui est associé à leurs attitudes, leurs attentes et leurs expériences personnelles. Clark (1988) précise les différents aspects sur lesquels les enseignants ont des croyances : leurs élèves, la matière qu'ils enseignent, leurs rôles et responsabilités et leurs actions. Rimm-Kaufman et coll. (2006) expliquent de manière encore plus détaillée ce que sont les croyances des enseignants.

Les croyances des enseignants (1) sont basées sur un jugement, une évaluation, des valeurs et ne sont pas nécessairement fondées sur des faits, (2) guident leur réflexion, leur prise de décision et leur comportement en classe, (3) peuvent être inconscientes [...], (4) sont à la croisée entre la vie professionnelle et personnelle [...], (5) deviennent de plus en plus personnelles et riches grâce aux diverses expériences d'enseignement, (6) peuvent interférer dans les efforts pour changer des pratiques éducatives, et (7) peuvent être biaisés et peuvent guider la réflexion et les actions. Rimm-Kaufman et coll. (2006, p. 143)

Alors que les croyances des enseignants sont définies, voici la définition des pratiques éducatives qui a été retenue. Les pratiques éducatives, telles que définies par Legendre (2005, p.1066), sont des pratiques qui « assure[nt] effectivement le développement d'un élève, qui permet[tent] la réussite de ses apprentissages ». Ce dernier donne une seconde définition des pratiques éducatives cette fois plus spécifique : « Pratique de l'Agent qui vise l'éducation et la formation de Sujets dans le cadre d'une situation pédagogique. » Les pratiques éducatives sont donc les nombreuses pratiques des enseignants qui assurent le développement des élèves dans différentes situations d'enseignement.

Selon Westwood et coll. (1997), les croyances des enseignants peuvent jouer un rôle déterminant dans les stratégies qu'utiliseront ou non les enseignants dans leur pratique enseignante. Phipps et Borg (2009) se sont quant à eux penchés plus précisément sur les croyances des enseignants de langue, en remarquant également que les croyances ont une large influence sur les décisions pédagogiques des enseignants, qu'elles auront une incidence sur ce qu'ils retiendront de leur cours universitaire et qu'elles sont profondément enracinées et résistantes aux changements. À cet effet, ils résument que les croyances 1) peuvent être largement influencées (positivement ou négativement) par l'expérience personnelle d'apprentissage de l'enseignant et sont bien établies avant même l'entrée à l'université, 2) agissent comme un filtre à travers lequel les enseignants interprètent les nouvelles informations et leur expérience, 3) peuvent avoir plus de poids que l'éducation qu'ils reçoivent en enseignement dans leur enseignement quotidien en classe, 4) peuvent exercer une influence à long terme sur leurs pratiques éducatives, 5) en même temps, ne sont pas toujours reflétées dans leurs pratiques éducatives et 6) ont une interaction bidirectionnelle avec leur expérience d'enseignement (c'est-à-dire que leurs croyances influencent leurs pratiques qui à leur tour peuvent également influencer leurs croyances).

Bien qu'elles aient une influence importante sur l'enseignement, il ressort, de nombreuses études (Phipps et Borg, 2009 ; Wilcox-Herzog, 2002) dont deux portant spécifiquement sur les croyances liées à l'apprentissage et à l'enseignement du

vocabulaire (Hedrick, Harmon et Linerode, 2004; Konopak et Williams, 1994) que les croyances des enseignants ne sont pas toujours constantes avec les pratiques éducatives.

Dans les faits, Fang (1996) explique que deux différentes hypothèses ont été développées par les recherches portant sur l'existence des liens entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants. La première hypothèse, la thèse de la cohérence, est celle selon laquelle il existe bel et bien des liens entre les croyances et les pratiques. La deuxième hypothèse, la thèse de l'incohérence, est celle selon laquelle on ne peut pas établir de liens évidents entre les croyances et les pratiques. Selon cette thèse, deux différents diagnostics d'incohérence sont possibles. D'abord, une partie des recherches ne trouvent aucun lien entre les croyances et les pratiques éducatives ce qui implique nécessairement qu'il y a incohérence entre les croyances et les pratiques. Puis, une autre partie des recherches en arrive à la conclusion que seuls certains liens existent entre les croyances et les pratiques. Ainsi, les croyances et les pratiques éducatives correspondantes sont incohérentes puisqu'elles ne sont pas toutes reliées.

L'étude de Phipps et Borg (2009) s'est penchée plus particulièrement sur l'inéquation entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants de langues. Ils préfèrent nommer cette inéquation ou incohérence, tension. L'objectif de leur étude était de découvrir les raisons qui motivaient les enseignants à faire des choix différents de leurs croyances. Pour y arriver, ils ont fait diverses séances d'observations et d'entrevues, étalées sur un période de 18 mois, auprès de trois enseignants d'anglais langue étrangère d'une université turque. Ils ont questionné les enseignants sur leurs croyances et ont observé leurs pratiques de classe relatives à l'enseignement de la grammaire. Ils ont trouvé quatre raisons motivant les enseignants à ne pas mettre en pratique leurs croyances qu'ils expliquent ainsi (le X et le Y représentent des positions divergentes) :

- Je crois en X, mais mes élèves s'attendent à ce que je Y.

- Je crois en X, mais mes élèves performent mieux lorsque je Y.
- Je crois en X, mais le programme d'enseignement me demande de Y.
- Je crois en X, mais les élèves sont motivés par Y

Ainsi, 1) les attentes des élèves, 2) la performance des élèves, 3) les exigences du programme d'enseignement et 4) la motivation des élèves sont quatre raisons pouvant expliquer les tensions qui existent entre les croyances et les pratiques des enseignants.

Dans le monde de l'enseignement aux élèves sourds, nous n'avons recensé qu'une seule étude portant sur la comparaison des croyances et des pratiques éducatives des enseignants travaillant auprès d'élèves sourds. Dans les faits, l'étude de Reed (2003) a suivi cinq enseignants itinérants et leurs 15 élèves sourds. L'étude répond aux quatre questions suivantes : 1) Quelles sont les croyances des enseignants itinérants travaillant auprès d'élèves sourds et malentendants face au développement de la littératie ?; 2) Quelles sont les pratiques éducatives des enseignants itinérants travaillant auprès d'élèves sourds et malentendants face au développement de la littératie ?; 3) Pour les enseignants itinérants, quelle est la correspondance entre leurs croyances et leurs pratiques éducatives à propos du développement de la littératie ? et 4) Comment est-ce que le contexte de travail des enseignants itinérants affecte la correspondance entre les croyances et les pratiques éducatives ?. La collecte de donnée a été réalisée à l'aide de trois entrevues auprès de chaque enseignant et de quatre sessions d'observation par enseignant. En bref, les résultats obtenus font état du fait que : 1) les enseignants itinérants utilisent différentes stratégies pour aider leurs élèves à développer leur littératie, 2) les enseignants itinérants jouent un rôle important dans le développement de la littératie des élèves, 3) les croyances et les pratiques des enseignants correspondent. 4) les enseignants itinérants étaient des éternels apprenants et 5) les impacts du contexte de travail des enseignants sur le développement de la littératie pouvaient prendre différentes formes. Ainsi, on remarque que cette étude fait

état de la cohérence entre les croyances et les pratiques éducatives en matière de développement de la littératie des enseignants itinérants travaillant avec les élèves sourds.

La section suivante détaille six études portant sur les pratiques éducatives reliées spécifiquement à l'enseignement du vocabulaire (Berne et Blachowicz, 2008 ; Hedrick, Harmon et Linerode, 2004; Konopak et Williams, 1994; Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003; Watts, 1995 ; Zhang, 2008). La première étude s'intéresse davantage aux croyances des enseignants qu'à leurs pratiques éducatives (Berne et Blachowicz, 2008 ), les trois études suivantes mettent quant à elles en relation les croyances et les pratiques éducatives des enseignants (Hedrick, Harmon et Linerode, 2004; Konopak et Williams, 1994 ; Zhang, 2008) tandis que les deux dernières , pour leur part, s'intéressent uniquement aux pratiques éducatives reliées à l'enseignement du vocabulaire (Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003; Watts, 1995). Dans ce travail, les études seront décrites dans leur ensemble, puis les méthodologies utilisées seront expliquées de manière détaillée et critiquées.

#### **2.4.1 Études réalisées à l'aide d'un questionnaire**

Les trois premières études à être présentées (Berne et Blachowicz, 2008 ; Konopak et Williams, 1994; Hedrick, Harmon et Linerode, 2004) ont chacune utilisé un questionnaire comme méthode principale de cueillette de données. Les données recueillies par ces études fournissent des informations aux chercheurs quant aux croyances des enseignants telles qu'ils les décrivent. Certaines données ont aussi été recueillies sur les pratiques éducatives, sans être au cœur même des études.

#### 2.4.1.1 Berne et Blachowicz (2008)

L'étude de Berne et Blachowicz (2008) a été réalisée dans le mid-ouest américain auprès de 72 éducateurs de la pré-maternelle au collège, soit des spécialistes de la lecture, des enseignants ou des guides en littératie (literacy coaches). Les chercheurs ont posé quatre questions aux enseignants, au-delà des questions sociodémographiques. Les questions étaient : 1) Quelles sont vos plus grandes préoccupations en ce qui a trait à l'enseignement du vocabulaire dans votre commission scolaire, votre école ou votre classe ? 2) Si vous pouviez demander à des « experts en vocabulaire » jusqu'à cinq questions, lesquelles seraient-elles ? 3) Quelles sont les actions les plus fructueuses dans votre classe, école ou commission scolaire relativement au vocabulaire ? 4) Quelles sont les ressources (livres, vidéos, articles, matériels, etc.) qui ont été les plus aidant pour vous dans votre travail ? Dans les questions sociodémographiques, ils leur demandent de donner, leurs préoccupations en matière d'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire, leurs forces et les pratiques courantes qu'ils jugent efficaces et finalement, les ressources qu'ils utilisent pour supporter le développement du vocabulaire chez leurs élèves. Les résultats présentés dans l'article ont trait aux stratégies d'enseignement du vocabulaire qu'ils jugent les plus efficaces, aux questions que les enseignants poseraient aux experts du vocabulaire et aux ressources qu'ils jugent les plus efficaces. Voici une énumération des pratiques jugées les plus efficaces par les enseignants et le nombre des participants ayant mentionné cette pratique :

- 1) Se concentrer sur les relations entre les mots et sur les parties des mots (13 mentions)
- 2) Utiliser des chansons et des lectures à voix haute (11 mentions)
- 3) Utiliser des jeux (9 mentions)
- 4) Utiliser des discussions et des réflexions à voix haute (6 mentions)
- 5) Utiliser des murs de mots et des phrases trouées (6 mentions)
- 6) Intégration des unités et des notions aux différentes notions à enseigner (6 mentions)

- 7) Exposer les élèves aux mots difficiles (5 mentions)
- 8) Enseignement explicite et systématique (4 mentions)
- 9) Faire des liens avec les connaissances antérieures des élèves (4 mentions)
- 10) Collaboration, théâtre et engagement (4 mentions)
- 11) Utiliser le contexte (3 mentions)
- 12) Enseigner le vocabulaire préalablement à la lecture (3 mentions)

Pour ce qui est des inquiétudes des enseignants quant à l'enseignement du vocabulaire, les participants sont plus inquiets par rapport au manque de cohérence dans les pratiques à travers leur commission scolaire que par leur manque de connaissance eu égard à l'enseignement du vocabulaire. Les enseignants disent savoir qu'ils ne font pas un travail extraordinaire dans l'enseignement du vocabulaire et aimeraient participer à des projets à grande échelle dans leur commission scolaire pour mettre de l'avant cette partie de leur tâche d'enseignement. Bref, ils sont plus préoccupés par l'implantation d'un programme systématique d'enseignement du vocabulaire que par l'amélioration de pratiques individuelles d'enseignement du vocabulaire. Les six grandes questions que les enseignants aimeraient poser aux experts du vocabulaire sont les suivantes :

- 1) Comment pouvons-nous développer une approche cohérente dans l'enseignement du vocabulaire dans mon école ou dans ma commission scolaire ? (27 mentions)
- 2) Quel est le meilleur moyen d'encourager le développement du vocabulaire chez des élèves anglophones ? (18 mentions)
- 3) Quelles sont les meilleures stratégies/activités pour l'enseignement du vocabulaire ? (18 mentions)
- 4) Comment puis-je favoriser le transfert et la mémorisation du vocabulaire enseigné ? (17 mentions)

5) Quels sont les meilleurs matériels pour supporter l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves ? (17 mentions)

6) Comment puis-je savoir quels sont les mots sur lesquels je devrais me concentrer dans l'enseignement du vocabulaire ? (14 mentions)

Ils présentent finalement les sept documents les plus cités comme ressources pour l'apprentissage du vocabulaire. Ces sept documents sont *Words, words, words : Teaching vocabulary in grades 4-12* de Allen en 1999, *Bringing words to life : Robust vocabulary instruction* de Beck, McKeown et Kucan en 2002, *Teaching vocabulary in all classroom (3rd ed.)* de Blachowicz et Fisher en 2005, *The vocabulary book : Learning and Instruction* de Graves en 2006, *Building background knowledge for academic achievement : Research on what works in schools* de Marzano en 2004, *Teaching vocabulary to improve reading comprehension* de Nagy en 1988 et *Vocabulary development (From reading research to practice, Vol 2)* de Stahl en 1999.

Ils discutent des résultats trouvés en fonction de mettre en place un programme de développement professionnel qui aiderait les enseignants à définir et ordonner les meilleures stratégies d'enseignement du vocabulaire et qui pourrait aider les classes des différentes commissions scolaires à développer un enseignement systématique du vocabulaire.

#### 2.4.1.2 Hedrick, Harmon et Linerode (2004)

Une seconde étude américaine, celle de Hedrick, Harmon et Linerode (2004) porte aussi sur les croyances et les pratiques éducatives reliées à l'enseignement du vocabulaire. Cette fois, 70 enseignants de sciences sociales ont participé à l'étude, 47 de la quatrième et de la cinquième année du primaire et 23 de la sixième à la huitième année (ce qui correspond au début du secondaire). Cette étude pose quatre questions de recherche :

- 1) Comment les enseignants de sciences sociales perçoivent l'apprentissage et

l'enseignement du vocabulaire ?; 2) Qu'est-ce qu'ils rapportent être leurs pratiques éducatives courantes dans l'enseignement du vocabulaire en sciences sociales ?; 3) Est-ce que les pratiques éducatives rapportées reflètent l'utilisation des manuels scolaires de sciences sociales ? et 4) Est-ce que les pratiques éducatives rapportées par les enseignants peuvent être considérées comme des pratiques éducatives efficaces ? Cette seconde étude est aussi une enquête réalisée par questionnaire. Le questionnaire élaboré par Konopak et Williams (1994) a été réutilisé en partie pour répondre à la première question de recherche. La section réutilisée est celle portant sur l'apprentissage du vocabulaire. Les auteurs, Hedrick, Harmon et Linerode (2004) ont créé de toutes pièces la seconde partie du questionnaire portant sur les pratiques éducatives des enseignants de sciences sociales et leur utilisation du manuel scolaire pour répondre à la seconde question de recherche. Les troisième et quatrième questions de recherche peuvent, alors, être répondues suite à l'analyse des données et la mise en lien avec la théorie.

Les résultats concernant les croyances des enseignants montrent qu'environ 75 % des répondants affirment être en accord avec les énoncés de la position de la connaissance de Anderson et Freebody (1981) selon laquelle la connaissance du vocabulaire représente la connaissance générale du monde des individus. Aussi, cette position propose d'enseigner les différents mots de vocabulaire en relation avec les autres mots décrivant le concept étudié. Il y a aussi près de 50% des répondants qui affirment être en accord avec l'énoncé de la position de l'aptitude verbale qui veut que les nouveaux mots puissent être appris par une répétition de rencontres avec la définition du mot.

Pour ce qui est des pratiques éducatives, les enseignants du primaire mentionnent utiliser davantage les stratégies dites traditionnelles. Leurs confrères du secondaire, eux, disent utiliser davantage d'autres stratégies comme celles qui représentent graphiquement le concept. Hedrick, Harmon et Linerode (2004) soulignent que les données fournies par les enseignants du secondaire sont inconsistantes. C'est que les enseignants du secondaire disent aussi se fier d'abord au manuel pour l'enseignement du vocabulaire alors que les

manuels du secondaire, étudiés par les mêmes auteurs en 2000, n'utilisent que les stratégies dites traditionnelles. Finalement, les auteurs concluent qu'il est important que les créateurs du matériel pédagogique utilisent davantage de stratégies efficaces d'enseignement du vocabulaire dans les manuels.

#### 2.4.1.3 Konopak et Williams (1994)

L'étude de Konopak et Williams (1994) a été réalisée auprès de 33 enseignants, du préscolaire à la cinquième année du primaire, dans une école du Sud-est américain. L'école accueille majoritairement des élèves de milieu défavorisé où on y enseigne l'anglais comme langue première bien qu'une grande partie des élèves soient d'origine hispanique. Cette étude est une enquête qui porte sur les croyances des enseignants par rapport à l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire et sur leurs pratiques éducatives toujours en matière d'enseignement du vocabulaire. Konopak et Williams (1994) ont construit un questionnaire contenant deux séries de douze croyances et deux séries de trois plans de leçon en lien avec les trois positions élaborées par Anderson et Freebody (1981). Leur questionnaire contient aussi une cinquième question demandant aux enseignants de décrire un plan de leçon qu'ils utilisent habituellement dans leur classe.

Les résultats de cette étude signalent que près de 85% des enseignants ont fait des choix qui révèlent que leurs croyances, face à l'apprentissage et à l'enseignement du vocabulaire, se rapportent à la position de la connaissance d'Anderson et Freebody (1981). Plus précisément, pour ce qui est des croyances relatives à l'apprentissage du vocabulaire, 29 des 33 participants, soit 87,9% des enseignants, ont des croyances découlant de la position de la connaissance. Pour ce qui est de l'enseignement du vocabulaire, 27 des 33 participants, soit 81,8% des enseignants, ont des croyances se rapportant aussi à la position de la connaissance. Lorsque les enseignants ont fait le choix des plans de leçon qu'ils croyaient le meilleur, 76% des enseignants ont préféré les plans de leçon qui se rapportent à l'hypothèse de la connaissance. À la dernière tâche, celle de décrire leur propre

enseignement du vocabulaire, seulement 55% des enseignants ont décrit leurs pratiques éducatives en respectant les bases de la position de la connaissance. Il y a donc un écart entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants. Les croyances des participants sont nettement plus en accord avec la position de la connaissance que leurs pratiques éducatives.

### **Critique des études présentées**

Berne et Blachowicz (2008) présentent des données dignes d'intérêt sur les croyances des enseignants. Ils se concentrent principalement sur les croyances élargies des enseignants, soit les croyances et les inquiétudes relatives à l'enseignement du vocabulaire dans leur commission scolaire, puis dans leur école et finalement dans les classes. Leur description des croyances des enseignants est très différente de celle de Konopak et Williams (1994) ou même de celle de Hedrick, Harmon et Linerode (2004). Ces derniers se concentrent sur les croyances relatives aux pratiques de classe uniquement. La description des croyances de Berne et Blachowicz (2008) portant sur les pratiques en classe est plus vague puisqu'elle n'a pas été questionnée avec précision.

Les énoncés élaborés par Konopak et Williams (1994), et repris par Hedrick, Harmon et Linerode (2004) sont très intéressants, ils reflètent bien les différentes positions adoptées et ils constituent un moyen pertinent de colliger des données sur les croyances. Cependant, demander aux enseignants de choisir quatre des douze énoncés pour représenter leurs croyances face à l'apprentissage et à l'enseignement du vocabulaire, est très limitatif. Les enseignants peuvent être d'accord avec plus de quatre énoncés ou moins de quatre énoncés, mais sont forcés d'en choisir quatre. Les résultats peuvent donc être biaisés puisqu'ils ne sont pas nécessairement le reflet juste des croyances des enseignants. Les croyances des enseignants ne seraient-elles pas plus fidèlement représentées si les enseignants avaient eu à se prononcer sur leur accord avec chacun des douze énoncés? Alors que les énoncés précisent les croyances particulières des enseignants, les plans de leçons élaborés par

Konopak et Williams (1994), présentés dans le questionnaire, permettent quant à eux de déduire facilement à quelle position les enseignants adhèrent de manière générale. La seule question ouverte de Konopak et Williams (1994) demandait aux enseignants de décrire, dans un paragraphe d'une page, leur leçon typique d'enseignement du vocabulaire. Cette façon de décrire les pratiques éducatives est très exigeante pour les enseignants. Elle demande un temps de réponse plutôt long de même qu'une bonne réflexion. Ainsi, il est possible que plusieurs enseignants refusent de répondre à la question. Ce qui peut priver la recherche de résultats intéressants et nécessaires.

L'étude de Hedrick, Harmon et Linerode (2004) s'adressant à des enseignants de l'univers social a des préoccupations différentes des deux autres études. Ces chercheurs s'intéressent au vocabulaire certes, mais beaucoup à son interaction avec le manuel de classe utilisé ce qui rend les questions plus spécifiques du questionnaire moins intéressantes.

#### **2.4.2 Études réalisées par l'observation**

Les trois prochaines études (Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003; Watts, 1995 ; Zhang, 2008) ont tenté de décrire les pratiques éducatives des enseignants en matière d'enseignement du vocabulaire grâce à l'observation en classe. Les études de Watts (1995) et de Zhang (2008) ont aussi réalisé des entrevues avec les enseignants pour recueillir de l'information que l'observation ne peut fournir, notamment, pour ce qui est de la description des croyances.

##### **2.4.2.1 Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003)**

Les données de cette étude sont recueillies dans 23 classes différentes de la grande région de Vancouver, au Canada. Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) s'attardent à examiner les pratiques éducatives précises d'enseignants canadiens. Le but de cette étude

est d'examiner quand, comment, à quelle fréquence et à quel degré d'efficacité le vocabulaire est enseigné, mais aussi d'évaluer si l'enseignement du vocabulaire respecte les quatre principes fondamentaux expliqués par Blachowicz et Fisher (2000). Cette étude a été effectuée dans 23 classes de sixième année comptant 18 enseignantes et cinq enseignants, dans trois des onze commissions scolaires de Vancouver. L'observation se déroule pour chaque enseignant, durant trois jours consécutifs, entre janvier et mai. Les données sont recueillies par des observateurs qui utilisent des listes à cocher. Ils cochent l'activité prédominante de la classe à toutes les 30 secondes. Certains compléments d'information sont acquis en discutant avec l'enseignant à la fin de la journée d'observation. Les observateurs recueillent de l'information sur le temps passé à l'enseignement du vocabulaire, l'organisation de la classe, le contexte dans lequel l'enseignement prend place, et les stratégies utilisées par l'enseignant. Les stratégies utilisées sont basées sur la taxonomie que Watts (1995) a développée qui divise les stratégies en cinq catégories : définitions, contexte, d'organisation, de mémorisation ou structural.

Voici les résultats sommaires compilés lors de cette étude. Seulement 6% du temps total d'enseignement et 12% des périodes dédiées à la littérature sont consacrés à l'enseignement du vocabulaire. Selon les données recueillies, 22% du temps consacré à des activités reliées au vocabulaire sont reliées aux définitions des mots, 44% du temps est dédié à des activités reliées au contexte (phrase, paragraphe, image, etc.), 27% du temps est consacré aux activités de connaissance sémantique, 7% à la morphologie des mots et une seule minute (moins de 0,01% du temps) est consacrée aux stratégies mnémoniques. Toujours selon Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003), le temps dédié aux activités de connaissance sémantique n'est pas représentatif des pratiques éducatives de la majorité des enseignants. L'explication est simple, c'est qu'un seul enseignant a passé environ 310,5 minutes à faire une carte sémantique alors que les 22 autres enseignants réunis n'ont passé que 204,5 minutes à enseigner avec des stratégies sémantiques. Si on ne prend pas en considération cet enseignant, seulement 13% de toutes les activités ont été consacrées aux activités sémantiques. Les auteurs terminent leur étude en déplorant, qu'aujourd'hui encore, la majorité du temps d'enseignement est consacré aux définitions, au détriment d'un

apprentissage approfondi du vocabulaire. Les auteurs concluent en soulignant l'importance de supporter les enseignants, dans l'enseignement du vocabulaire, pour qu'ils soient en mesure de mieux outiller leurs élèves.

#### 2.4.2.2 Watts (1995)

La quatrième étude présentée, celle de Watts (1995), se penche sur l'enseignement du vocabulaire dans six classes sur une période de plusieurs mois. Deux questions sont posées dans cette recherche : 1) Comment les enseignants enseignent-ils le sens des mots de vocabulaire pendant les leçons en lecture ? 2) Quels sont les raisons qui motivent les enseignants à enseigner le sens des mots ? Les six enseignants de cinquième et/ou sixième année du primaire qui ont accepté de se faire observer, cinq femmes et un homme, enseignent dans la région de Bayview, aux Etats-Unis, depuis près de 20 ans, en moyenne. Ils décrivent leurs élèves en mentionnant qu'ils proviennent de familles à statut socio-économique faible et que les meilleurs lecteurs de leur classe lisent selon les attentes du niveau scolaire. Huit séances d'observation ont été planifiées, avec chaque enseignant, entre octobre et mars d'une même année scolaire. L'observateur ne participe aucunement aux interactions de la classe. Puis, lors des dernières observations, en février ou mars, des entrevues sont organisées avec les enseignants. Ces entrevues portent sur quatre thèmes : le programme en lecture, la lecture dans d'autres cours que l'anglais, l'enseignement du vocabulaire et la perception des enseignants face aux élèves.

Les résultats correspondant à la première question de recherche sont nombreux. Au total, 840 mots ont été enseignés, 419 mots sont présentés pour la première fois et 421 mots ont déjà été présentés (révision). La majorité des mots étudiés, soit près de 68% des mots, sont des mots abstraits. L'enseignement des nouveaux mots est généralement présenté pendant les activités de pré-lecture. À chaque activité ou presque, les enseignants amènent les élèves à parler des mots, mais seulement pour en donner la définition, et non pour en discuter en profondeur. La majorité de l'enseignement se fait à l'oral, presque rien n'est

écrit. Les enseignants utilisent typiquement plus d'une méthode pour enseigner le vocabulaire, mais il s'agit toujours des deux ou trois mêmes stratégies pour tous les mots. Les deux stratégies les plus souvent utilisées sont celle de la définition (87%) et du contexte (38%). Les activités sémantiques ainsi que les activités structurales ne sont utilisées que 18% du temps. Quant aux stratégies mnémotechniques, elles n'ont pas été représentées lors des périodes d'observation. Lorsqu'une activité combine plus d'une stratégie, elle est comptabilisée dans chacune des catégories. C'est ce qui explique que les pourcentages totalisent plus de cent pourcent. Les résultats liés à la deuxième question de recherche concernent d'abord le programme en lecture. Seulement trois des six enseignants ont parlé spontanément de l'enseignement du vocabulaire dans leur description du programme de lecture. Le but général déterminé par les enseignants quant à l'enseignement du vocabulaire est la compréhension. Ils enseignent les mots pour aider leurs élèves à comprendre les textes qu'ils ont à lire. Un des six enseignants a répondu qu'il enseignait le vocabulaire pour aider ses élèves à devenir plus articulés et leur donner la possibilité de mieux s'exprimer. Les enseignants ont aussi expliqué que leur enseignement du vocabulaire en lecture reflète leur enseignement du vocabulaire en général. Finalement, l'auteur fait un résumé de l'observation en expliquant que, dans les périodes d'observation, la majorité des discussions sont contrôlées par les enseignants, les stratégies d'enseignement sont limitées, les caractéristiques d'un enseignement de qualité ne sont pas présentes et que les enseignants perçoivent l'enseignement du vocabulaire dans un contexte restreint à la classe plutôt que dans un contexte élargi, plus global.

#### 2.4.2.3 Zhang (2008)

L'étude doctorale de Weimin Zhang en 2008 l'a amené à étudier, entre autres choses, les croyances et les pratiques éducatives, en matière d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire, des professeurs de niveau universitaire. Cette étude s'intéresse à trois grandes thématiques : les connaissances des professeurs, leurs croyances en matière d'apprentissage et d'enseignement du vocabulaire ainsi que leurs pratiques éducatives relatives au

vocabulaire. Cette étude comporte quatre grandes questions de recherche : 1) Quelles sont les croyances des professeurs universitaires d'origine chinoise qui enseignent l'anglais langue étrangère en matière d'apprentissage du vocabulaire ?; 2) Quelles sont leurs croyances par rapport à l'enseignement du vocabulaire ?; 3) Quelles sont les relations entre les croyances et les comportements en classe des professeurs universitaires en matière d'enseignement du vocabulaire ?; 4) Comment développent-ils leurs connaissances de l'enseignement du vocabulaire ?. Les participants sont sept professeurs universitaires (quatre professeurs associés et trois chargés de cours), quatre femmes et trois hommes, ayant entre 10 et 19 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Zhang a recueilli ses données à l'aide de différents outils de collecte de données : des entrevues ont d'abord été menées, puis des périodes d'observation en classe ont été réalisées. Pour compléter l'information recueillie, Zhang a aussi procédé à l'enregistrement vidéo des cours donnés par les professeurs ainsi qu'à une séance de « rappel stimulé » avec ces derniers.

Questionnés sur les connaissances à maîtriser pour être considéré comme un bon professeur d'anglais, les participants ont répondu que, en ce qui a trait aux connaissances reliées à la *langue*, tout maître qualifié devrait : 1) être compétent en écriture, en lecture, en écoute, en production orale et en traduction, 2) connaître les différents systèmes de la langue (phonétique, morphologie, syntaxe, etc.) et le fonctionnement de l'apprentissage d'une langue et 3) avoir des connaissances supplémentaires dans différents domaines, par exemple, la philosophie, les sciences sociales, la littérature, etc. Les participants ont signifié que les professeurs devraient aussi avoir des connaissances relatives à la *pédagogie*, soit à l'organisation de l'enseignement donc aux caractéristiques une classe d'enseignement des langues efficace et aux caractéristiques d'un pédagogue efficace ainsi qu'à l'organisation des ressources. Finalement, les participants ont aussi mentionné que les professeurs devaient avoir des connaissances reliées aux *élèves*, soit connaître le milieu d'où ils proviennent, leurs intérêts, leurs besoins, etc.

En s'intéressant aux croyances des professeurs en ce qui a trait à l'enseignement du vocabulaire, cette étude indique que, selon les participants, le vocabulaire joue un rôle crucial dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais pour les élèves qui apprennent l'anglais comme langue étrangère. Les professeurs participant à cette étude croient que les élèves devraient connaître les quatre dimensions des mots de vocabulaire qu'ils apprennent, être sensibles aux différences entre le vocabulaire expressif et réceptif, et connaître les quatre grandes stratégies d'apprentissage du vocabulaire : la lecture, l'utilisation des dictionnaires, la récitation des mots de vocabulaire à apprendre et les règles de formation des mots. Selon les participants, les mots à enseigner devraient être choisis selon les critères suivants : fréquence d'apparition, productivité, vocabulaire général et académique ainsi que selon l'intuition du professeur. Les composantes des mots à enseigner sont la prononciation, le sens, la formation du mot et son usage syntaxique. Quant aux stratégies utilisées par l'ensemble des participants, 11 stratégies ont été relevées : mettre le mot en contexte, donner des dictées, traduire les mots nouveaux, enseigner les règles de formation des mots, donner des exemples, étudier les expressions, travailler les relations sémantiques, faire des associations de mots, écrire des phrases, lire à voix haute et définir les mots nouveaux.

Pour ce qui est des liens existant entre les croyances et les pratiques éducatives des professeurs participant à l'étude, on remarque que les croyances et les pratiques sont habituellement en accord. Les enseignants mettent en pratique ce en quoi ils croient, de manière générale. Par contre, certaines incongruités surviennent. Par exemple, un enseignant juge inefficace d'enseigner les préfixes, les suffixes et les racines de mots sur une longue période de temps alors que c'est précisément ce qu'il fait.

Finalement, les quatre principales sources des connaissances des enseignants portant sur l'enseignement du vocabulaire langue étrangère sont l'éducation qu'ils ont reçue, leurs expériences d'enseignement, leurs expériences de vie personnelle et la consultation de recherches scientifiques.

### **Critique des études présentées**

Les trois études effectuées par observation ont fourni des informations très pertinentes quant aux stratégies utilisées en classe et au temps consacré à chacune de ces stratégies. Les études de Watts (1995) et de Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) ont présenté des données similaires où les deux stratégies les plus utilisées sont celles de définitions et de contexte. Bien que les stratégies sémantiques prennent beaucoup d'importance, dans l'étude de Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003), ces données brutes ne peuvent être conservées puisqu'elles ne sont pas le reflet de la majorité des enseignants. Pour ce qui est de l'étude de Zhang (2008), les enseignants utilisent aussi ces deux stratégies, mais ils n'ont pas classées dans un ordre particulier celles qui sont les plus ou les moins utilisées. On sait du moins que ces deux stratégies se retrouvent parmi les 11 stratégies utilisées par tous les participants à l'étude.

Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003), Watts (1995) et Zhang (2008) ont préféré observer directement les pratiques éducatives des enseignants. Ils ont donc planifié différentes séances d'observation avec les enseignants. Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) ont observé le même enseignant sur une période de trois jours consécutifs. Ils ont observé tous les cours donnés par l'enseignant et noté l'activité principale en cours à toutes les 30 secondes. Pour sa part, Watts (1995) a choisi d'observer uniquement les leçons de lecture et d'en tirer les périodes d'enseignement du vocabulaire. Chaque enseignant a reçu la visite de l'observateur à huit reprises durant une leçon de la lecture, d'une durée moyenne de 68 minutes. Pour compléter certaines données que l'observation ne peut fournir, Watts (1995) a terminé sa dernière séance d'observation par une entrevue avec l'enseignant en abordant des thèmes spécifiques : le programme en lecture, la lecture dans d'autres cours que l'anglais, l'enseignement du vocabulaire et la perception des enseignants face aux élèves. Zhang (2008) a quant à lui procédé à des entrevues, à des séances d'observation et à des séances vidéo. Il a d'abord réalisé des entrevues auprès de sept professeurs universitaires, puis s'en sont suivies des périodes d'observation en classe.

Ensuite, il complétait d'autres entrevues avant de procéder à de l'enregistrement vidéo des cours donnés par les participants pour finalement procéder à une séance de « rappel stimulé » avec ces derniers.

L'utilisation de l'observation comme méthode de collecte de données est une idée fort pertinente qui demande par contre beaucoup de temps et d'efforts de la part des observateurs-chercheurs. Cela demande aussi une grande ouverture de la part de l'enseignant qui doit accepter d'être observé, durant une période de temps relativement longue, et d'être critiqué sur ses manières de faire.

### 2.4.3 Bilan

Il est plutôt difficile de définir précisément les croyances des enseignants puisque plusieurs définitions existent (Pajares, 1992). La définition des croyances des enseignants qui a été retenue est celle élaborée par Chong, Wong et Lang (2005) qui veut que les croyances des enseignants représentent un concept complexe qui est associé à leurs attitudes, leurs attentes et leurs expériences personnelles. Quant aux pratiques éducatives, Legendre (2005, p.1066) les définit comme des pratiques qui « assure[nt] effectivement le développement d'un élève, qui permet[tent] la réussite de ses apprentissages : Pratique de l'Agent qui vise l'éducation et la formation de Sujets dans le cadre d'une situation pédagogique. » Les pratiques éducatives sont donc les nombreuses pratiques des enseignants qui assurent le développement des élèves dans différentes situations d'enseignement.

Phipps et Borg (2009) remarquent que les croyances des enseignants de langue 1) peuvent être largement influencées (positivement ou négativement) par l'expérience personnelle d'apprentissage de l'enseignant et sont bien établies avant même l'entrée à l'université, 2) agissent comme un filtre à travers lequel les enseignants interprètent les nouvelles informations et leur expérience, 3) peuvent avoir plus de poids que l'éducation qu'ils reçoivent en enseignement dans leur enseignement quotidien en classe, 4) peuvent

exercer une influence à long terme sur leurs pratiques éducatives, 5) en même temps, ne sont pas toujours reflétées dans leurs pratiques éducatives et 6) ont une interaction bidirectionnelle avec leur expérience d'enseignement (c'est-à-dire que leurs croyances influencent leurs pratiques qui à leur tour peuvent également influencer leurs croyances). Fang (1996) explique que deux différentes hypothèses ont été développées par les recherches portant sur l'existence des liens entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants : l'hypothèse de la cohérence et l'hypothèse de l'incohérence. Selon la thèse de l'incohérence, deux différents diagnostics sont possibles : l'incohérence partielle et l'incohérence totale. Selon Phipps et Borg (2009), les quatre raisons motivant les enseignants à ne pas mettre en pratique leurs croyances sont : 1) les attentes des élèves, 2) la performance des élèves, 3) les exigences du programme d'enseignement et 4) la motivation des élèves. Ces quatre raisons peuvent expliquer les tensions qui existent entre les croyances et les pratiques des enseignants. Dans le monde de l'enseignement aux élèves sourds, une seule étude portant sur la comparaison des croyances et des pratiques éducatives des enseignants travaillant auprès d'élèves sourds a été relevée. Elle fait état de la cohérence entre les croyances et les pratiques éducatives en matière de développement de la littératie des enseignants itinérants (Reed, 2003).

Six études portant sur les croyances et les pratiques éducatives en matière d'enseignement du vocabulaire. Trois études utilisent des questionnaires (Berne et Blachowicz, 2008 ; Hedrick, Harmon et Linerode, 2004; Konopak et Williams, 1994) et trois études (Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003; Watts, 1995 ; Zhang, 2008) utilisent l'observation comme technique de cueillette de données.

Les principales conclusions ressortant des différentes études quant aux croyances des enseignants sont qu'ils s'inquiètent davantage des problématiques liées à l'enseignement du vocabulaire dans leur commission scolaire que de celles qui existent dans leur classe. De plus, leurs croyances en matière d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire se rattachent à la position de la connaissance. Pour ce qui est des pratiques éducatives, on remarque aussi qu'elles rejoignent les bases théoriques de la position de la connaissance.

Les stratégies les plus utilisées en classe, communes aux trois études, sont : mettre un mot dans une phrase et l'utilisation du dictionnaire pour en faire la recherche de définitions. Dans l'étude de Hedrich, Harmon et Linerode (2004), on fait état que le manuel scolaire est largement utilisé en classe pour enseigner le vocabulaire. Scott, Jamieson-Noël et Asselin (2000) ont calculé le temps accordé à l'enseignement du vocabulaire par les enseignants qui se situe à environ 12% du temps de classe.

## 2.5 PROBLÉMATIQUE

Le vocabulaire est depuis longtemps reconnu comme un des éléments déterminants dans la réussite en lecture des élèves sourds (Devine, 1986; Lasso et Davey, 1987 ; Wauters, Van Bon, Tellings et Van Leeuwe, 2006). Aussi, les chercheurs reconnaissent que le vocabulaire des élèves sourds gestuels est pauvre et mal organisé (Marschark, 2002 ; Paul 1996, 1998). Pour expliquer ces piètres performances aux tests de vocabulaire, le développement du vocabulaire chez les élèves sourds a été largement étudié par les chercheurs ayant mené des études dans une perspective médicale de réadaptation. Bon nombre d'études ont quantifié l'étendue vocabulaire d'élèves sourds oralistes et gestuels, appareillés ou portant un implant cochléaire (Alegria, 1999 ; Duchesne, 2008 ; Le Normand, 2004). Ces études tentent d'éclaircir le processus d'apprentissage du vocabulaire des enfants (0-5 ans) sourds profonds. Le vocabulaire des élèves sourds d'âge scolaire a été très peu étudié ; on retrouve quelques recherches qui ont chiffré ou décrit le vocabulaire d'élèves sourds (Kyle et Harris, 2006; Traxler, 2000), sans plus. Bien qu'il soit plus que pertinent de comprendre l'évolution du vocabulaire ou l'étendue du vocabulaire des élèves sourds, dans une perspective de recherche en éducation, ces informations ne sont guère satisfaisantes, car c'est tout le processus d'enseignement du vocabulaire qui doit être étudié : le matériel, les stratégies utilisées, le temps accordé au vocabulaire, etc. Jusqu'à maintenant, l'enseignement du vocabulaire aux élèves sourds n'est pas une thématique prise en compte par les chercheurs en éducation (Schirmer et McGough, 2005).

À notre connaissance, il n'existe aucune donnée sur les comportements en classe des enseignants travaillant auprès des élèves sourds en ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement du vocabulaire. Par contre, certaines données par rapport aux enseignants dits *réguliers* ont pu être recueillies. En classe, les comportements des enseignants sont très variables : certains enseignants sont systématiques dans l'enseignement du vocabulaire alors que d'autres ne s'en préoccupent pas (Berne et Blachowicz, 2008). Aussi, on remarque que les enseignants n'ont pas confiance en leurs pratiques éducatives relatives au vocabulaire, ne savent pas comment enseigner le vocabulaire ou comment changer les stratégies qu'ils jugent inefficaces (Berne et Blachowicz, 2008). De manière plus précise, les enseignants demandent à leurs élèves de chercher la définition de mots nouveaux dans le dictionnaire et de mettre des mots nouveaux dans des phrases (Hedrick, Harmon et Linerode, 2004 ; Scott-Jamieson-Noel et Asselin, 2003 ; Watts, 1995). En effet, ces deux stratégies sont celles qui sont les plus souvent utilisées par les enseignants pour aider les élèves dans l'apprentissage du vocabulaire.

Les croyances des enseignants de langue ont une large influence sur les décisions pédagogiques de ces derniers, donc sur leurs pratiques éducatives (Phipps et Borg, 2009). Phipps et Borg (2009) ont également expliqué que les croyances et les pratiques éducatives des enseignants ne sont pas toujours cohérentes entre elles. Ainsi, il est donc essentiel de vérifier les croyances des enseignants qui travaillent auprès des élèves sourds. Puisque nos recherches pour trouver des études portant sur les croyances et/ou les pratiques éducatives de ces enseignants se sont avérées infructueuses, il va sans dire qu'il nous a été tout aussi impossible de recenser des recherches plus pointues faisant état des liens existant entre leurs croyances et leurs pratiques.

Diverses questions émergent maintenant. Est-ce que les pratiques éducatives reliées à l'enseignement du vocabulaire pour les personnes sourdes sont les mêmes que celles des entendants? Les croyances des enseignants travaillant avec cette clientèle seront-elles les mêmes? Les croyances correspondront-elles aux pratiques éducatives des enseignants?

## 2.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE

La présente étude s'intéresse donc à l'enseignement du vocabulaire dans son ensemble, mais plus particulièrement aux croyances et aux pratiques éducatives des enseignants spécialisés auprès d'élèves sourds gestuels. Pour être en mesure de décrire les croyances et les pratiques éducatives des enseignants ciblés, les croyances rapportées par les enseignants quant à l'apprentissage et à l'enseignement du vocabulaire (objectif 1) seront examinées dans un premier temps. Puis, dans un deuxième temps, l'attention sera portée sur les pratiques éducatives déclarées des enseignants liées à l'enseignement du vocabulaire (objectif 2). En recueillant des données quantitatives tant sur les croyances que sur les pratiques éducatives, il sera possible de les comparer. Ainsi, dans un troisième temps, on pourra mettre en lien les pratiques éducatives déclarées avec les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement du vocabulaire (objectif 3).

## 2.7 QUESTIONS DE RECHERCHE

Voici maintenant l'articulation des trois questions générales de recherche et des questions plus spécifiques se rattachant à chacune d'elles :

1. Quelles sont les croyances, en matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire, des enseignants travaillant avec la clientèle sourde ?
  - 1.1 Quelles stratégies d'enseignement du vocabulaire sont jugées efficaces ou inefficaces par les enseignants?
  - 1.2 Les stratégies jugées efficaces et inefficaces par les experts le sont-elles aussi par les enseignants?

1.3 Quels énoncés relatifs à l'apprentissage du vocabulaire reçoivent une opinion favorable ou défavorable de la part des enseignants ?

1.4 À quelle position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire les croyances des enseignants appartiennent-elles ?

2. Quelles sont les pratiques éducatives, reliées à l'enseignement du vocabulaire, que les enseignants travaillant avec la clientèle sourde déclarent utiliser?

2.1 À quelle fréquence les enseignants ont-ils recours aux différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire proposées ?

2.2 Les stratégies les plus et les moins utilisées par les enseignants sont-elles jugées efficaces ou inefficaces par les experts ?

2.3 À quelle position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire les pratiques éducatives des enseignants appartiennent-elles?

2.4 Les enseignants favorisent-ils l'enseignement d'un vocabulaire étendu ou l'enseignement en profondeur des mots?

2.5 Quel matériel est utilisé pour l'enseignement du vocabulaire ?

2.6 Quels types de mots les enseignants choisissent-ils de travailler avec leurs élèves ?

2.7 Combien de temps les enseignants accordent-ils à l'enseignement du vocabulaire ?

3. Est-ce que les croyances et les pratiques éducatives des enseignants travaillant avec la clientèle sourde sont reliées entre elles?

3.1 Quel est le pourcentage d'accord entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants ?

## CHAPITRE 3

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre présente les éléments méthodologiques ayant servi à la réalisation de ce projet de recherche, notamment le milieu, les participants, l'instrument de collecte de données, la validation du questionnaire, la collecte des données, le plan d'analyse des données et la fidélité inter-juge.

#### 3.1 MILIEU

Cette étude s'intéresse aux croyances et aux pratiques d'enseignants oeuvrant en milieu scolaire spécialisé, notamment ceux qui travaillent au sein de classes spéciales pour enfants sourds gestuels.

Il existe peu de classes spéciales pour enfants sourds dans les différentes commissions scolaires du Québec. La liste de ces écoles accueillant la clientèle faisant l'objet de cette étude a été établie grâce à des recherches sur Internet auprès des différents sites des commissions scolaires du Québec, par la consultation du document *État de la situation de la langue des signes québécoise* (Veillette, 2005) et par une discussion auprès d'enseignants et des directions d'école. Ces recherches de milieux scolaires n'ont permis de localiser, au Québec, que six écoles ayant comme mandat l'éducation des élèves sourds gestuels.

### 3.2 PARTICIPANTS

Avant de passer à la description détaillée des participants à l'étude, il importe d'abord de définir les critères qui ont été établis au protocole de recherche pour faire la sélection des participants. Trois critères de sélection ont été retenus de manière à sonder des enseignants dont la tâche est comparable. Le travail des enseignants est grandement influencé par la manière dont les élèves sont regroupés. Les interventions pédagogiques utilisées dans l'enseignement d'une orthopédagogue qui fait du soutien individuel auprès d'élèves sourds, par exemple, seraient bien différentes de celles des enseignants de classe spéciale. Aussi, le mode de transmission des connaissances est important. Il faut pouvoir comparer des enseignants qui s'expriment tous dans la même langue. Finalement, la clientèle présente en classe influence largement les stratégies utilisées par les enseignants; les stratégies utilisées devraient être adaptées aux besoins de chacune des clientèles. Voici les trois critères utilisés pour la sélection des participants : 1) travailler dans une classe spéciale pour les élèves sourds gestuels, 2) enseigner le français en langue des signes et 3) avoir comme seuls élèves des personnes sourdes sans autre déficience identifiée. Le respect de ces trois critères de sélection permet d'obtenir une population d'enseignants assez homogène. Ainsi, grâce au premier critère, soit celui mentionnant que l'enseignant doit travailler en classe spéciale, on s'assure d'évaluer les stratégies d'enseignement du vocabulaire utilisées dans le cadre de l'enseignement de groupe. Le deuxième critère, soit celui de la langue d'enseignement, contribue, quant à lui, à définir la clientèle avec plus de précision. De cette manière, il a été convenu de ne s'intéresser qu'aux enseignants s'exprimant en langues des signes, ce choix permettant de sonder une population s'exprimant dans une seule et même langue. Finalement, le troisième critère certifie que les caractéristiques des élèves avec qui les enseignants travaillent sont similaires.

Ces critères ont mené à l'exclusion de certains sujets. Par exemple, une orthopédagogue d'une école n'a pu participer à l'étude puisque sa tâche d'orthopédagogue ne respectait pas le critère 1. Les enseignants d'une école ciblée ont également dû être éliminés puisque leurs

cours de français étaient dispensés en langue orale et traduits par une interprète, ainsi, ce qui allait à l'encontre du deuxième critère puisqu'ils n'enseignaient pas directement en langue des signes. Aussi, en raison du critère 3, certains enseignants n'ont pu participer à l'étude, car ils enseignaient à des élèves sourds présentant des handicaps multiples, par exemple, surdité et d ficiency intellectuelle, surdité et dysphasie, surdité et dyslexie, surdicécité, etc. Finalement, les enseignants de deux écoles ont été exclus parce que les enfants sourds à qui ils enseignaient se retrouvaient en classe spéciale accueillant majoritairement des élèves présentant des troubles autres que la surdité, le troisième critère n'étant alors pas respecté. En raison de ces différentes exclusions, le nombre d'écoles où pouvaient être sélectionnés des enseignants répondant aux critères de sélection établis s' st vu limité à trois.

Deux des écoles sélectionnées sont des écoles secondaires régulières accueillant des classes spécialisées en surdité. La troisième  cole est une  cole spéciale accueillant une clientèle d'élèves sourds gestuels. Les trois écoles ont un mandat suprarégional en surdité ce qui signifie qu'elles n'accueillent pas uniquement des élèves sourds gestuels de leur territoire, mais aussi ceux d'autres commissions scolaires qui ne peuvent offrir de services adaptés aux besoins particuliers de ces derniers.

Les trois directions d' cole ont été contactées par courriel et ont accepté que l'étudiante chercheure rencontre les enseignants concernés afin de leur présenter le projet de recherche et de solliciter leur participation.

Les participants potentiels ont par la suite été rencontrés au sein de leur  cole respective par l'étudiante chercheure qui leur a expliqué les buts et objectifs de l'étude, les modalités de participation, les critères de sélection des participants, les avantages et inconvénients à participer à l'étude. Il a été spécifié, lors de ces rencontres, qu'il s'agissait d'une participation volontaire et que les informations recueillies demeureraient confidentielles et anonymes.

Cinq enseignantes n'étaient pas en fonction lors de cette première démarche de recrutement, mais correspondaient aux critères retenus pour la sélection des participants. Trois enseignantes étaient en congé de maternité, une enseignante avait changé d'école et une autre se trouvait à la retraite. Ces enseignantes ont donc dû être jointes par un autre médium. Les quatre premières enseignantes ont été contactées par courriel. Le courriel a été privilégié comme outil de communication, car certaines des enseignantes à contacter étaient des personnes sourdes et que ce mode de communication se révélait plus simple d'utilisation. L'enseignante à la retraite, quant à elle, a été contactée par téléphone puisqu'elle n'utilisait pas le courriel comme mode de communication. Toutes les informations transmises lors des rencontres de recrutement ont été transmises à ces enseignantes. Bien que l'on ait tenté à deux reprises de rejoindre l'enseignante ayant changé d'école celle-ci est demeurée injoignable autant par courriel que par téléphone. Ainsi, le nombre d'enseignants potentiels s'est arrêté à 31 individus.

Par ailleurs, il est à noter que les enseignants susceptibles d'être retenus pouvaient appartenir à deux corps enseignants différents : les enseignants et les formateurs sourds. La population à l'étude se compose donc des enseignants qui font la classe de français, soit qui préparent et animent des leçons de français pour leurs élèves, mais aussi de formateurs sourds qui sont des professionnels collaborant avec l'enseignant dans les cours de français pour comparer la LSQ au français dans le cadre de l'approche bilingue<sup>4</sup>, approche mise en place dans deux des trois écoles participant à cette étude. Comme les formateurs sourds participent à l'enseignement du français, et par le fait même à l'enseignement du vocabulaire, ils ont été sollicités pour participer à cette recherche. Dans l'articulation de ce

---

<sup>4</sup> Différentes approches existent dans l'enseignement aux élèves sourds. Il y a notamment l'*approche bilingue*, selon laquelle il est essentiel pour les élèves de comprendre la distinction entre leur langue de référence, ici la langue des signes, et leur langue seconde, le français. Ainsi, cette approche préconise l'enseignement intensif de la langue des signes en bas âge puis l'enseignement du français (L2) dans la langue de référence des élèves, la LSQ. Il existe aussi la voie *oraliste*, où les élèves apprennent à lire et à écrire en lisant sur les lèvres de l'enseignant tout en s'exprimant oralement en français, et la *communication totale*, où l'on recourt à différents moyens complémentaires dont les gestes, les signes et la voix, pour leur enseigner à lire et à écrire.

projet de recherche, lorsque l'on parle des enseignants, ce terme englobe aussi les formateurs sourds.

Il a été possible de recenser une population de 32 enseignants répondant aux critères de sélection retenus. Des 32 enseignants recensés, 31 enseignants ont été rejoints et de ce nombre, 22 enseignants ont rempli le questionnaire. Parmi ceux-ci, 18 femmes et quatre hommes ont accepté de collaborer au projet. De ce nombre, on compte six répondants provenant du primaire et 16 du secteur secondaire. D'autre part, 18 des 22 participants ont le français comme langue première et les quatre autres, la LSQ. La moyenne d'âge des répondants est de 41,82 ans ( $\acute{E}.T. = 10,861$ ). Leur nombre d'années d'expérience moyen auprès des personnes sourdes est de 14,95 années ( $\acute{E}.T. = 9,559$ ). Pour plus de détails sur chacun des participants, veuillez consulter le tableau présentant leur statut, âge, identité, langue première, niveau de compétence en LSQ, tâche et niveau d'enseignement en annexe I.

### 3.3 COLLECTE DE DONNÉES

Pour des questions de temps et d'argent, il a été décidé de procéder par l'auto-administration du questionnaire et l'envoi par correspondance (Javeau, 1992). Les enseignants ont répondu eux-mêmes au questionnaire avant de le retourner à l'étudiante chercheuse.

Après avoir contacté tous les enseignants et les formateurs sourds, les copies du formulaire de consentement éclairé (voir annexe II) et du questionnaire (voir annexe III) ont été envoyées à tous les participants potentiels ( $n=31$ ). Pour les enseignants en fonction dans les écoles, les questionnaires ont été envoyés dans les écoles. Les participants potentiels ont tous reçu une enveloppe dans leur pigeonier (casier). Ils devaient retourner le questionnaire et le consentement éclairé dûment remplis, toujours par le système de courrier scolaire dans le casier de l'étudiante chercheuse. Pour les autres répondants

potentiels, les questionnaires ont été envoyés à la résidence. Ils devaient retourner au domicile de l'étudiante chercheuse le questionnaire dans une enveloppe-réponse affranchie. Quelques jours après la date prévue du retour des questionnaires, un rappel écrit a été fait à tous les participants pour leur signifier qu'ils pouvaient toujours faire parvenir leur copie du questionnaire à la chercheuse si cela n'avait pas encore été fait. Le délai prévu pour répondre au questionnaire était de deux semaines. Après plus de trois semaines, huit enseignants et 1 formateur sourd n'avaient toujours pas retourné leur questionnaire. L'étudiante chercheuse les a d'abord contactés par courriel, puis quelques jours plus tard en leur laissant un message dans leur pigeonier, puis, une dernière fois verbalement, pour les inciter à retourner leur questionnaire. Aucun autre questionnaire n'a été retourné. Finalement, 22 questionnaires ont été retournés, dûment remplis.

### 3.4 INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Un seul instrument a été utilisé pour recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette étude. Il s'agit d'un questionnaire portant sur les croyances et les pratiques éducatives des enseignants. Le questionnaire a été choisi comme instrument de collecte de données, puisque cette méthode a été utilisée avec succès dans le cadre de plusieurs études portant sur l'évaluation des croyances et des pratiques éducatives reliées au vocabulaire (Hedrick, Harmon et Linerode, 2004; Konopak et Williams, 1994). Aussi, étant donné que certains participants à cette étude utilisent la langue des signes québécoise comme langue de communication, le recours à l'entrevue aurait nécessité la prise en compte de deux langues distinctes (le français pour les entendants et la LSQ pour les sourds) ce qui aurait pu avoir un impact sur la collecte des données, le traitement et l'interprétation des résultats. L'utilisation de l'observation aurait nécessité l'embauche d'un interprète pour traduire l'ensemble du matériel de collecte de données de manière à pouvoir bâtir un verbatim de la tâche d'observation ce qui s'avère être trop coûteux en temps et en argent.

Le questionnaire conçu aux fins de la présente étude (voir annexe III), comprenant 23 items, dont 14 questions fermées, cinq questions semi-ouvertes et quatre questions ouvertes, a été élaboré à partir du questionnaire validé de Konopak et Williams (1994)<sup>5</sup>, du questionnaire de Harmon, Hedrick et Linerode (2004)<sup>6</sup> ainsi que des éléments rapportés dans le cadre théorique au sujet de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Trois des cinq items du questionnaire validé de Konopak et Williams (1994) ont été retenus pour sonder les participants au sujet de leurs croyances reliées tant à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire que de leurs pratiques éducatives. Ce questionnaire avait été utilisé par les chercheurs pour vérifier à quelle position d'Anderson et Freebody (1981) adhéraient les participants de leur étude. D'ailleurs, ce questionnaire a été repris, dix ans plus tard, soit en 2004, par Harmon, Hedrick et Linerode dans une étude ayant des visées similaires, soit de comparer les croyances et les pratiques des enseignants avec le type de matériel qu'ils utilisaient en classe pour enseigner le vocabulaire. La question huit de la présente étude (voir annexe III) portant plus précisément sur le matériel utilisé pour enseigner le vocabulaire a été inspirée du questionnaire élaboré en 2004 par Hedrick, Harmon et Linerode.

Le questionnaire est subdivisé en quatre sections. La première section « Section I – Croyances quant à l'efficacité des stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire » est utilisée pour examiner les croyances des enseignants en matière d'enseignement du vocabulaire. La première question de cette section est constituée d'une liste de 28 stratégies d'enseignement du vocabulaire dont 16 sont tirées, traduites et adaptées du questionnaire de Konopak et Williams (1994)<sup>7</sup>. Dix des énoncés présentés à cette question proviennent,

---

<sup>5</sup> Trois des quatre questions du questionnaire de Konopak et Williams (1994) ont été utilisées, soit les questions 1, 2 et 3.

<sup>6</sup>La question 8 du questionnaire a été rédigée en s'inspirant du questionnaire de Harmon, Hedrick et Linerode (2004).

<sup>7</sup> Toutes les adaptations et traductions libres ont été réalisées par l'étudiante-chercheuse. Ce sont les énoncés a, c, e, f, h, j, k, l, o, p, r, s, t, v, y et bb.

quant à eux, de la littérature rapportée dans le cadre théorique<sup>8</sup>. Les énoncés ajoutés couvrent des aspects des croyances et des pratiques non évalués par Konopak et Williams (1994), notamment diverses stratégies d'enseignement du vocabulaire (Beck et McKeown, 1991 ; Giasson, 2003 ; Nagy, 1988; etc.), permettant ainsi de tracer un meilleur portrait des croyances et des pratiques des participants. Finalement, deux énoncés sont des stratégies orthographiques choisies pour vérifier les croyances des participants<sup>9</sup>. L'ajout de ces énoncés vise à vérifier si les enseignants font la différence entre le vocabulaire (sémantique, sens des mots) et l'orthographe lexicale (orthographe d'usage). À la première question, les participants doivent indiquer leur niveau d'accord par rapport à chaque énoncé sur une échelle de type *Likert* à quatre niveaux (*Totalement en désaccord, Plutôt en désaccord, Plutôt d'accord, Totalement d'accord*). Pour répondre à la deuxième et à la troisième question, les participants doivent identifier, parmi l'ensemble des 28 stratégies proposées dans la question 1, les trois stratégies qu'ils considèrent comme les moins efficaces et les trois stratégies qu'ils considèrent comme les plus efficaces. Toujours dans cette première section, une question demande aux répondants de choisir, parmi trois plans de leçon représentant chacun une des positions d'Anderson et Freebody (1981), notamment les positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance, le plan de leçon qu'ils considèrent le plus efficace pour enseigner le vocabulaire. Les trois plans de leçon proposés ont été traduits et adaptés du questionnaire élaboré par Konopak et Williams (1994). Une sous-question a été ajoutée demandant aux participants d'expliquer en quelques lignes pourquoi ils croient que le plan de leçon qu'ils ont choisi est le meilleur. Cette sous-question a été suggérée par un expert lors de la validation du questionnaire et a pour but de fournir des informations permettant d'analyser plus en profondeur les raisons motivant le choix réalisé.

La deuxième section « Section II – Croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire » est utilisée pour examiner les croyances des enseignants reliées à

---

<sup>8</sup> Énoncés b, d, i, n, q, u, w, x, z et aa.

<sup>9</sup> Énoncés g et m.

l'apprentissage du vocabulaire. Les participants doivent signifier leur accord avec les 16 énoncés reliés à l'apprentissage du vocabulaire, énoncés qui véhiculent une croyance à l'égard de l'apprentissage du vocabulaire reflétant l'une des trois positions, soit instrumentaliste, de l'aptitude ou de la connaissance, en utilisant encore une échelle de type Likert (*Totalement en désaccord, Plutôt en désaccord, Plutôt d'accord, Totalement d'accord*). Tous les énoncés sont tirés, traduits et adaptés du questionnaire de Konopak et Williams (1994).

La troisième section « Section III – Utilisation des stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire » vise à examiner les pratiques éducatives des enseignants en matière d'enseignement du vocabulaire. Dans cette section, on reprend à la question 6, l'ensemble des 28 énoncés de la première question du questionnaire (section I – Croyances quant à l'efficacité des stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire) en s'intéressant cette fois à la fréquence à laquelle les enseignants utilisent les stratégies décrites au sein de chaque énoncé. Les participants doivent signaler, sur une échelle de type *Likert* à six niveaux<sup>10</sup>, la fréquence à laquelle ils utilisent chacune des 28 stratégies. La question suivante, la question 7, porte sur le type d'enseignement du vocabulaire favorisé. Les participants doivent signaler s'ils privilégient l'enseignement en profondeur d'un nombre restreint de mots (ce qu'on appelle l'enseignement en profondeur des mots) ou l'enseignement d'un seul sens d'un nombre important de mots (ce qu'on appelle l'enseignement en surface d'un vocabulaire étendu). Cette question est inspirée des résultats des études de Paul (1987) et de Paul et Gustafson (1991) qui soulignent l'importance d'enseigner les différents sens d'un même mot aux élèves sourds puisque ces derniers ne connaissent généralement que le sens le plus populaire des mots. Suit une question ouverte, la question 8, inspirée du questionnaire de Harmon, Hedrick et Linerode (2004), demandant aux enseignants et formateurs sourds de décrire le matériel relié à l'enseignement du vocabulaire qu'ils utilisent en classe. Le matériel a été pré-classé en trois

---

<sup>10</sup> *Jamais, Quelques fois par année, Quelques fois par mois, Une fois par semaine, Quelques fois par semaine, Tous les jours*

catégories; le matériel publié, le matériel maison et tout autre matériel utilisé. Ensuite, à la question 9 de la présente étude, les participants doivent indiquer la nature des mots de vocabulaire qu'ils favorisent dans leurs activités, soit : les mots suggérés par le manuel scolaire, les mots les plus difficiles du manuel scolaire, des mots reliés au thème à l'étude ou des mots qu'ils jugent utiles pour leurs élèves même s'ils ne sont pas nécessairement reliés au thème à l'étude ou au manuel scolaire. Ces différents choix de réponse ont été créés par l'étudiante chercheure. Puis la dernière question de cette section, la question 10, invite les participants à mentionner la fréquence hebdomadaire à laquelle ils donnent des leçons de vocabulaire et la durée approximative de chacune de ces leçons. Cette question a été créée par l'étudiante chercheure. Comme cette étude par questionnaire ne nous permettait pas de mesurer le temps accordé par les enseignants de français à l'enseignement du vocabulaire, comme cela a été réalisé dans l'étude de Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003), il a été jugé pertinent d'interroger les participants à ce sujet pour être en mesure de décrire avec plus de précision leurs pratiques éducatives. Plusieurs autres thèmes présents dans le cadre théorique auraient pu être abordés dans le questionnaire (ex : objectifs des leçons de vocabulaire, l'implication des élèves dans les activités d'apprentissage du vocabulaire, etc.), mais par souci de construire un questionnaire auquel les participants pourraient répondre en près de 30 minutes, seuls les thèmes discutés ci-haut ont été approfondis.

Finalement, la dernière section « Section IV – Données sociodémographiques » porte sur les données sociodémographiques des participants. Les thèmes suivants sont abordés : sexe, identité (sourd, entendant ou malentendant), âge, langue première, langues secondes, niveau de compétence en LSQ, diplôme obtenu, région d'enseignement, niveau d'enseignement, programme enseigné, tâche d'enseignement et expérience en enseignement. On retrouve, en annexe IV, le portrait sociodémographique de l'ensemble des participants, soit les tableaux descriptifs correspondant à chaque question du questionnaire.

### 3.5 VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

La démarche de validation du questionnaire a été réalisée en trois temps : 1) jugement par des experts sur la construction et le contenu, 2) évaluation du contenu et de la forme par trois enseignants de français ainsi que 3) la validation du temps nécessaire à la passation du questionnaire par trois enseignantes en adaptation scolaire.

D'abord, le questionnaire a été soumis à trois experts qui ont jugé du contenu, de la construction du questionnaire et des erreurs techniques et grammaticales (Fortin, Grenier et Nadeau, 1996). Les deux premiers experts sont des professeurs d'université spécialisés en didactique du français. La troisième experte est une orthophoniste travaillant depuis plus de 20 ans avec les élèves sourds. Les experts ont d'abord eu à lire le questionnaire puis à se prononcer sur la clarté de chaque question et à évaluer si chaque question permettait de mesurer ce qu'elle prétendait mesurer. Puis, les experts ont eu à lire un résumé des trois positions d'Anderson et Freebody (1981), notamment les positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance, et à indiquer à quelle position appartenait chacun des 28 énoncés des questions 1 et 6. Ceci a permis la construction des blocs de croyances et de pratiques éducatives, blocs qui serviront dans l'analyse de l'adhésion des participants aux trois positions, soit les positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance.

Le questionnaire a ensuite été réajusté selon leurs commentaires puis distribué à trois enseignants qui ont dû en évaluer l'efficacité ainsi que la pertinence et vérifier les éléments suivants :

a) si les termes utilisés sont facilement compréhensibles et dépourvus d'équivoques: c'est le test de la compréhension sémantique; b) si la forme des questions utilisées permet de recueillir les informations souhaitées; c) si le questionnaire n'est pas trop long, et ne provoque pas le désintérêt ou l'irritation; d) si des questions ne présentent pas d'ambiguïtés. (Fortin, Grenier et Nadeau, 1996, p. 251)

Les enseignants choisis pour effectuer cette validation comptent plusieurs années d'expérience en enseignement du français. Le premier enseignant relève du niveau primaire, alors que les deux autres enseignantes relèvent du niveau secondaire, l'une travaillant avec les élèves sourds et l'autre avec les élèves entendants. Suite aux commentaires des trois enseignants, le questionnaire a été modifié en sa version définitive.

Finalement, trois autres enseignantes, cette fois en adaptation scolaire, ont rempli le questionnaire en se chronométrant. Elles ont accompli la tâche en 31, 25 et 35 minutes chacune. Il a ainsi été possible d'estimer que les enseignants qui participeraient à l'étude pourraient être en mesure de remplir le questionnaire dans un délai d'environ 30 minutes.

La majorité des items du questionnaire consiste en des questions fermées. Par contre, deux sous-questions sont ouvertes. Pour analyser les données recueillies aux questions 4b) portant sur les raisons motivant le choix du plan de leçon et 8 où les participants devaient décrire le matériel maison, publié ou autre utilisé pour enseigner le vocabulaire, l'analyse de contenu a été retenue comme méthode d'analyse. La grille de cotation utilisée pour les réponses textuelles ouvertes de la question 4 portant sur les raisons ayant motivé le choix du plan de leçon se retrouve à l'annexe V. Pour ce qui est des réponses des participants à la question 8, traitant du type de matériel utilisé, la grille de cotation se situe à l'annexe VI. Les catégories des deux grilles d'analyse ont été construites de manière inductive soit selon les données retrouvées dans les réponses des participants. En effet, au fil de la lecture des données, l'étudiante chercheure créait et organisait les codes. Ces deux grilles ont d'abord été prétestées par deux juges<sup>11</sup>, puis retravaillées pour en arriver aux versions définitives qui peuvent être consultées aux annexes V et VI du présent document. Toutes les données recueillies ont été codées par l'étudiante chercheure et par deux autres étudiantes. Ainsi, le pourcentage d'accord inter-juge pour la grille de cotation des raisons motivant le choix de plan de leçon est de 79,41%, alors qu'il est de 81,42 % pour la grille de cotation des types de matériel choisi. Les deux taux s'avèrent être satisfaisants. Une fois les pourcentages d'accord calculés, l'étudiante chercheure et les deux étudiantes ayant agi à titre de juges,

---

<sup>11</sup> Les juges ont prétesté la grille provisoire sur 10% des réponses des répondants.

ont réévalué, pour les deux questions étudiées, chacune des réponses pour lesquelles il y avait eu désaccord. Elles ont coté ces réponses à nouveau de manière à obtenir un consensus.



## CHAPITRE 4

### LES RÉSULTATS

Pour répondre aux différentes questions de recherche, ce chapitre présente les résultats de l'analyse des réponses fournies par les enseignants aux 22 questions du questionnaire élaboré aux fins de cette étude. La première section rapporte les statistiques descriptives reliées aux *croyances* des enseignants relativement à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Puis, la seconde section expose la description des résultats liés à leurs *pratiques* éducatives reliées à l'enseignement du vocabulaire. Enfin, à la troisième section, suivent les résultats relatifs à la nature des liens susceptibles d'exister entre les croyances et les pratiques pédagogiques des participants en matière d'enseignement du vocabulaire.

Puisque que ce chapitre tente de décrire le plus précisément possible l'ensemble des résultats obtenus à la suite de la collecte des données par questionnaire, il est plutôt volumineux et s'étend sur plusieurs pages ce qui peut, par moments, rendre la lecture ardue. Par souci de clarté et de fluidité, plusieurs résumés ont été réalisés. D'abord, les résumés des faits saillants des résultats obtenus peuvent être consultés à la fin de chaque section de troisième niveau (ex : 4.1.1, 4.1.2, 4.2.1, etc.). Ces résumés sont présentés dans un tableau ayant un encadré épais et sombre pour en faciliter le repérage. En plus, un résumé textuel général peut être consulté à la fin de chacune des trois sections de deuxième niveau, soit à la fin des sections *4.1. Description des croyances des enseignants*, *4.2. Description des pratiques éducatives des enseignants* et *4.3. Description des liens entre les croyances des enseignants et leurs pratiques éducatives*.

Pour répondre au premier objectif de recherche, soit celui d'examiner les croyances rapportées par les enseignants, les questions 1 à 5 seront analysées. Les questions 6 à 10 seront plutôt analysées pour répondre au deuxième objectif, soit celui d'examiner les

pratiques éducatives déclarées des enseignants liées à l'enseignement du vocabulaire. Les analyses qui seront réalisées pour répondre à ces deux premiers objectifs seront des analyses de type descriptif (fréquences, moyennes et écart-types) et inférentiel (khi-carré, Fisher, test de Friedman, ANOVA). Finalement, pour répondre au dernier objectif, soit celui de mettre en lien les croyances des enseignants avec leurs pratiques éducatives déclarées à l'égard de l'enseignement du vocabulaire, des corrélations seront réalisées. Puisque cette étude ne contient que 22 participants, les tests non paramétriques ont dû être utilisés.

#### **4.1 DESCRIPTION DES CROYANCES DES ENSEIGNANTS**

Cette première section s'attarde à décrire les différentes croyances des participants de manière à répondre au premier objectif de recherche qui est d'examiner les croyances des enseignants. Plus précisément, elle tente de répondre à la question générale de recherche : « Quelles sont les croyances, en matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire, des enseignants travaillant avec la clientèle sourde ? ».

##### **4.1.1 Croyances reliées à l'enseignement du vocabulaire**

Cette sous-section s'intéresse nécessairement à la description des croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement du vocabulaire, mais plus précisément au niveau d'efficacité accordé par les participants aux diverses stratégies d'enseignement leur ayant été présentées au sein du questionnaire. Ainsi, les résultats répondent à la question spécifique de recherche 1.1: « Quelles stratégies d'enseignement du vocabulaire sont jugées efficaces ou inefficaces par les enseignants? ».

###### **4.1.1.1 Niveau d'efficacité accordé aux stratégies (Q1)**

Le niveau d'efficacité accordé par les participants à chaque stratégie est expliqué au tableau 2 ainsi qu'à la figure 11<sup>12</sup>. Ces informations ont été recueillies à la question 1 qui invitait les participants à indiquer, sur une échelle variant de *très inefficace* à *très efficace*, le niveau d'efficacité qu'ils accordent à chacune des 28 stratégies présentées (voir annexe III, question 1).

---

<sup>12</sup> Il est à noter que les tableaux présentant les fréquences obtenues à chacune des quatre catégories de réponse (de *très inefficace* à *très efficace*) aux 28 items de la question 1 peuvent être consultés à l'annexe VII.

Tableau 2 : Statistiques descriptives associées au niveau d'efficacité accordé aux stratégies d'enseignement du vocabulaire (N=22)

Énoncés	Min.	Max.	Mo	Md	M	É.T.
1A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	2	4	3	3,0	3,32	0,646
1B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	2	4	3	3,0	3,41	0,590
1C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que <i>force</i> , <i>former</i> et <i>fragilité</i> .	1	4	2	2,0	1,95	0,785
1D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	2	4	4	4,0	3,45	0,671
1E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	3	4	4	4,0	3,82	0,394
1F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	2	4	3	3,0	3,09	0,610
1G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	1	4	3	3,0	3,05	0,844
1H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	2	4	3	3,0	3,27	0,550
1I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	2	4	4	4,0	3,45	0,671
1J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	2	4	3	3,0	3,36	0,658
			4			
1K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	2	4	4	3,5	3,41	0,666
1L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	2	4	4	3,0	3,18	0,795
1M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	2	4	3	3,0	2,95	0,722
1N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	1	4	3	3,0	2,95	0,844
1O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	2	4	3	3,0	3,27	0,631
1P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	1	4	2	3,0	2,64	0,790
			3			
1Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	2	4	3	3,0	3,00	0,690
1R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	3	4	4	4,0	3,68	0,477
1S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire ( <i>drill</i> ). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	2	4	3	3,0	3,14	0,710
1T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	2	4	3	3,0	3,23	0,685
1U) Favoriser la lecture autonome en classe.	2	4	3	3,0	3,23	0,752
			4			
1V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	1	4	3	2,5	2,36	0,953
1W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	2	4	4	4,0	3,59	0,590
1X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	2	4	3	3,0	3,18	0,588
1Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	1	4	3	3,0	2,64	0,727
1Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	2	4	3	3,0	3,18	0,733
1AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).	1	4	3	3,0	2,73	0,827
1BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	1	4	3	3,0	2,77	0,812

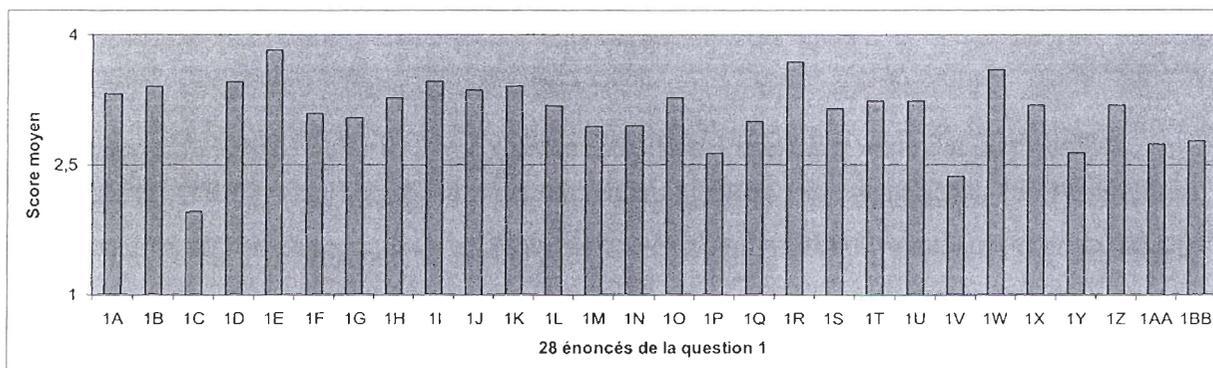


Figure 11. Histogramme illustrant la moyenne du niveau d'efficacité accordé à chacune des 28 stratégies d'enseignement du vocabulaire ( $N = 22$ )

Les données fournies au tableau 2 et illustrées à la figure 11 indiquent que les participants considèrent, en moyenne, que la presque totalité des pratiques présentées s'avèrent efficaces pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. En effet, 26 des 28 stratégies proposées obtiennent une moyenne supérieure à 2,5, valeur médiane de l'échelle *Likert* variant de 1 à 4, signifiant que les participants ont jugé utiles 26 des 28 stratégies proposées. Seulement deux stratégies, dont les moyennes se révèlent inférieures à cette valeur, semblent jugées inefficaces par les participants : elles font référence à l'enseignement des mots nouveaux commençant tous par la même lettre, soit l'énoncé 1C ( $M = 1,95$ ;  $É.T. = 0,785$ ), ainsi qu'à l'intervention consistant à interroger les élèves en leur donnant des tests de vocabulaire chronométrés, soit l'énoncé 1V ( $M = 2,36$ ;  $É.T. = 0,953$ ). Il appert que la moitié des participants ont jugé la stratégie 1V efficace (neuf l'ont jugée *plutôt efficace* et deux *très efficace*) et l'autre moitié des participants l'ont jugée inefficace (six l'ont jugée *plutôt inefficace* et cinq *très inefficace*) ; les opinions sont donc divisées face à l'efficacité ou l'inefficacité de cette stratégie. L'énoncé 1P ( $M = 2,64$ ;  $É.T. = 0,790$ ), invitant les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots soit, est jugé efficace par 12 participants et jugé inefficace par 10 participants. Bien que la moyenne soit supérieure à la valeur médiane ( $M = 2,5$ ) et se retrouve dans la catégorie de l'efficacité, les deux catégories de réponses choisies par le plus grand nombre de participants sont partagées dans les deux pôles d'efficacité, ce sont les catégories *Plutôt inefficace* ( $n = 9$ ) et

*Plutôt efficace* ( $n = 9$ ). Il apparaît donc que, pour cette stratégie aussi, les opinions demeurent partagées.

À l'inverse, les onze stratégies les mieux cotées, c'est-à-dire les énoncés du quartile supérieur (25% supérieur), soit celles dont la moyenne est supérieure à 3,25, sont celles présentées à l'énoncé 1E ( $M = 3,82$ ;  $É.T. = 0,394$ ) qui se rapporte à l'activation des connaissances antérieures, à l'énoncé 1R ( $M = 3,68$ ;  $É.T. = 0,477$ ) qui porte sur l'enseignement des mots dans le cadre d'une approche thématique, à l'énoncé 1W ( $M = 3,59$ ;  $É.T. = 0,590$ ) qui suggère d'enseigner aux élèves à utiliser les différents indices du textes pour découvrir le sens des mots, à l'énoncé 1D ( $M = 3,45$ ;  $É.T. = 0,671$ ) qui demande aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots, à l'énoncé 1I ( $M = 3,45$ ;  $É.T. = 0,671$ ) qui suggère aux enseignants de privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français, à l'énoncé 1B ( $M = 3,41$ ;  $É.T. = 0,590$ ) demandant d'enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français, à l'énoncé 1K ( $M = 3,41$ ;  $É.T. = 0,666$ ) suggérant de vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire, à l'énoncé 1J ( $M = 3,36$ ;  $É.T. = 0,658$ ) qui propose d'avoir recours à l'élaboration de cartes sémantiques, à l'énoncé 1A ( $M = 3,32$ ;  $É.T. = 0,646$ ) correspondant au fait d'enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire, à l'énoncé 1H ( $M = 3,27$ ;  $É.T. = 0,550$ ) qui a trait à l'enseignement de la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire et, finalement, et, finalement, à l'énoncé 1O ( $M = 3,27$ ;  $É.T. = 0,631$ ) qui invite les enseignants à donner aux élèves une liste de mots à définir et à leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.

Dans le but d'approfondir les résultats précédents, il s'est avéré pertinent d'identifier les stratégies d'enseignement ayant été jugées inefficaces par un nombre significativement supérieur d'enseignants et, à l'inverse, celles ayant été significativement plus souvent taxées d'efficaces par ces derniers. Ainsi, les quatre niveaux de l'échelle *Likert* utilisée pour sonder les participants à la première question ont été regroupés en deux niveaux de la

façon suivante : niveau 1 : *Inefficace* (regroupement des niveaux *Très inefficace* et *Plutôt inefficace*) et niveau 2 : *Efficace* (regroupement des niveaux *Plutôt efficace* et *Très efficace*). Le tableau 3 présente, ainsi, pour chacune des 28 stratégies proposées, les fréquences associées aux deux niveaux d'efficacité retenus ainsi que les résultats des tests de khi-carré comparant ces fréquences.

Tableau 3 : Résultats des tests de khi-carré associés aux deux niveaux d'efficacité accordés aux stratégies d'enseignement du vocabulaire (N=22)

Énoncés	Fréquence		$\chi^2$
	Inefficace	Efficace	
1A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	2	20	14,727***
1B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	1	21	18,182***
1C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	18	4	8,909**
1D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	2	20	14,727***
1E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	0	22	22***
1F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	3	19	11,636**
1G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	5	17	6,545*
1H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	1	21	18,182***
1I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	2	20	14,727***
1J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	2	20	14,727***
1K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	2	20	14,727***
1L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	5	17	6,545*
1M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	6	16	4,545*
1N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	6	16	4,545*
1O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	2	20	14,727***
1P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	10	12	0,182
1Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	5	17	6,545*
1R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique.	0	22	22***
1S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	4	18	8,909**
1T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	3	19	11,636**
1U) Favoriser la lecture autonome en classe.	4	18	8,909**
1V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	11	11	0,000

Énoncés	Fréquence		$\chi^2$
	Inefficace	Efficace	
1W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	1	21	18,182***
1X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	2	20	14,727***
1Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	9	13	0,727
1Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	4	18	8,909**
1AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).	9	13	0,727
1BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	8	14	1,636

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Les résultats des tests de khi-carré ( $\chi^2$ ) présentés au tableau 3 permettent de constater que la différence entre les fréquences des deux niveaux d'efficacité est significative ( $p < .05$  à  $p < .001$ ) pour 23 des 28 stratégies. En étudiant ces 23 stratégies, on observe que, pour 22 d'entre elles, le nombre de participants ayant opté pour la cote *Efficace* s'avère significativement supérieur au nombre de participants ayant accordé la cote *Inefficace*. Les participants jugent donc efficaces 22 des 28 stratégies leur étant proposées. Les stratégies 1E Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et 1R Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique sont jugées efficaces par tous les participants. Par ailleurs, une seule stratégie, la stratégie 1C Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que *force*, *former* et *fragilité*, est jugée inefficace par 18 des 22 participants. Pour les cinq autres stratégies proposées, notamment celles correspondant aux énoncés 1P, 1V, 1Y, 1AA et 1BB, les résultats obtenus ne s'avèrent pas significatifs, ce qui indique que les croyances relatives au niveau d'efficacité accordé à ces dernières demeurent partagées; aucune préférence entre les deux choix de réponse ne peut être mise en évidence de façon significative. Ces résultats confirment les résultats descriptifs observés au tableau 2, notamment en ce qui concerne les stratégies 1P et 1V pour lesquelles les opinions semblaient divisées. À celles-ci, les analyses de khi-carré ajoutent les stratégies 1Y, 1AA et 1BB qui font respectivement référence aux stratégies visant à demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant ces mots et leurs définitions, à les soumettre à des tests portant sur ces mots et ces définitions et à les inviter à étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.

#### 4.1.1.2 Stratégies jugées les plus et les moins efficaces par les enseignants (Q2-Q3)

Les résultats précédents concernant le niveau d'efficacité accordé par les participants à l'égard des 28 stratégies d'enseignement du vocabulaire proposées ont pu être approfondis grâce aux réponses fournies par les participants aux questions 2 et 3 du questionnaire les invitant à identifier, parmi toutes les stratégies présentées à la première question, les trois stratégies qu'ils jugeaient les moins efficaces (question 2) et les plus efficaces (question 3).

La figure 12 présente, quant à elle, les données relatives aux stratégies jugées les moins efficaces par les participants, il s'agit donc de la fréquence à laquelle chacune des stratégies a été choisie comme étant l'une des trois stratégies les moins efficaces. La figure 13 illustre, pour sa part, les fréquences associées à chacun des 28 énoncés, c'est-à-dire le nombre de fois où chacun d'eux a été mentionné comme faisant partie des trois stratégies les plus efficaces.

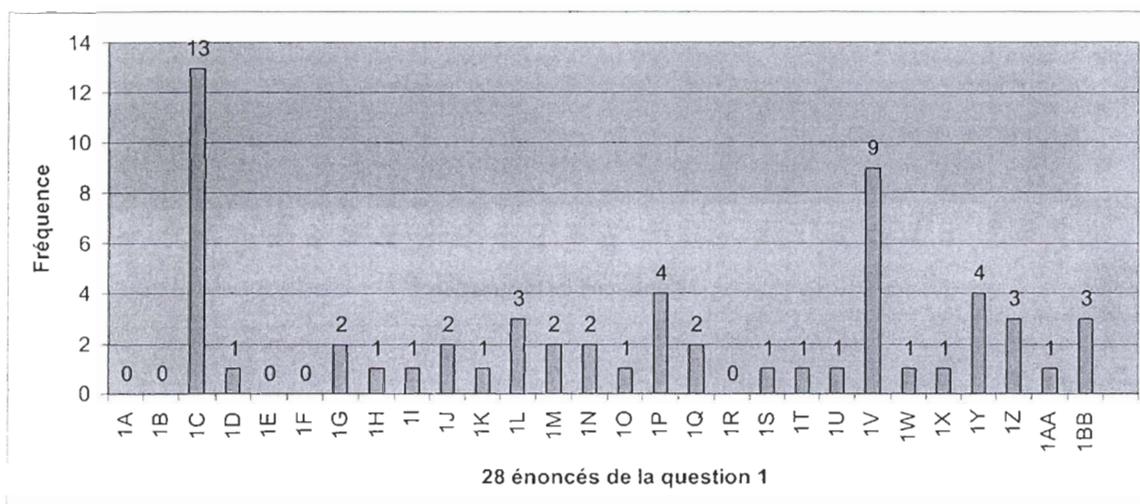


Figure 12. Histogramme présentant les fréquences associées aux stratégies jugées les moins efficaces par l'ensemble des participants. (N=22)

Les résultats rapportés à la figure 12 indiquent que 23 des 28 stratégies ont été au moins une fois identifiées comme étant l'une des trois stratégies jugées les moins efficaces de toutes. On remarque aussi que la stratégie 1C (13/21) qui suggère d'enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que *force*, *former* et *fragilité* et la stratégie 1V (9/21) selon laquelle donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s) semblent être davantage choisies comme stratégies les moins efficaces. Ces résultats concordent avec ceux obtenus à la question 1 et présentés aux tableaux 2 et 3 où les énoncés 1C et 1V apparaissaient comme étant les deux énoncés jugés les moins efficaces par les participants ; l'énoncé 1C ayant été jugé inefficace par 81,8% d'entre eux et l'énoncé 1V par 50% d'entre eux.

Les fréquences illustrées à la figure 13 font ressortir les stratégies que les enseignants et formateurs sourds relèvent comme les plus efficaces parmi toutes celles qui leur étaient présentées.

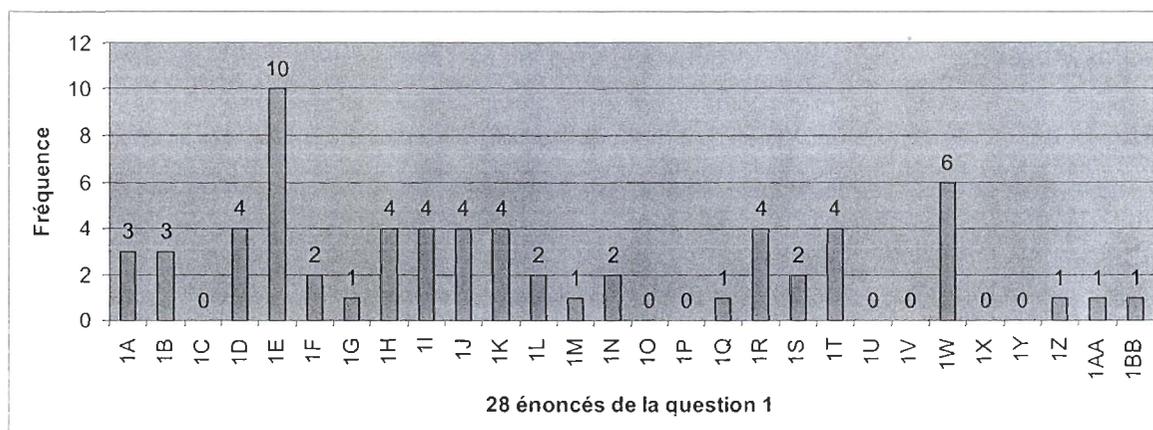


Figure 13. Histogramme présentant les fréquences associées aux stratégies jugées les plus efficaces par les participants (N = 21)

Selon les fréquences exposées à la figure 13, il appert que 21 des 28 stratégies ont été au moins une fois mentionnées comme étant l'une des trois stratégies jugées les plus

efficaces de toutes. Deux stratégies se démarquent : la stratégie 1E (10/22) qui se rapporte à l'activation des connaissances antérieures et la stratégie 1W (6/22) qui a trait au fait d'enseigner aux élèves à utiliser les différents indices du texte pour déceler le sens des mots nouveaux. Ces résultats rejoignent ceux du tableau 2 où les énoncés 1E et 1R étaient deux des trois stratégies jugées les plus efficaces par les participants.

En raison de la grande quantité de variables (28), il s'est révélé nécessaire d'analyser les différences entre les fréquences des paires de variables susceptibles d'indiquer où se trouvaient les différences significatives. Lorsque le nombre de sujets attendus par cellule était égal ou supérieur à 5, le recours au test du khi-carré a été privilégié. Toutefois, lorsque le nombre de sujets attendus par cellule était inférieur à 5, il a fallu faire appel au seuil de probabilité associé au test exact de Fisher.

En ce qui concerne la question 2 portant sur les stratégies jugées les moins efficaces par les 21 participants ayant répondu à la question, la proportion de gens ayant choisi l'item C (13/21) est supérieure à la proportion 4/21 associée aux items P et Y [ $\chi^2(1, N = 42) = 8,005, p < .01$ ], ce qui implique que la proportion de l'item C est également supérieure aux proportions 3/21, 2/21, 1/21 et 0/21. De plus, la proportion 9/21 relative à l'item V est supérieure à la proportion 3/21 [ $\chi^2(1, N = 42) = 4,2, p < .05$ ], ce qui implique que 9/21 s'avère également supérieure aux proportions 2/21, 1/21 et 0/21. Par ailleurs, on ne remarque aucune différence entre la proportion 13/21 relative à l'item C et la proportion 9/21 relative à l'item V [ $\chi^2(1, N = 42) = 1,527, p > .05$ ] ni entre la proportion 9/21 de l'item V et la proportion 4/21 des items P et Y [ $\chi^2(1, N = 42) = 2,785, p > .05$ ]. Enfin, la proportion 4/21 associée aux items P et Y n'est pas significativement différente de celle de 0/21 [Test exact de Fisher (1, N = 42),  $p > .05$ ], ce qui implique que la proportion 4/21 ne se distingue pas des proportions 3/21, 2/21 et 1/21. Bref, il appert que la proportion de l'item C s'avère significativement supérieure aux proportions de tous les autres items à l'exception de l'item V, alors que celle de l'item V est significativement supérieure aux proportions de tous les items à l'exception des items, P et Y. En d'autres mots, les

enseignants perçoivent donc les stratégies 1C et 1V comme étant celles qui sont les moins efficaces, parmi celles présentées, pour enseigner le vocabulaire à leurs élèves sourds. Ici encore, ces résultats vont dans le même sens que ceux de la question 1 présentés au tableau 2 et au tableau 3 où la stratégie 1C est celle qui est jugée la plus inefficace de toutes. Pour ce qui est de la stratégie 1V, les résultats des analyses menées à partir des données recueillies à la question 2 indiquent qu'elle est jugée inefficace par les participants. Toutefois, il importe de rappeler que les analyses de khi-carré dont les résultats apparaissent au tableau 3 n'indiquaient aucune différence significative entre le nombre de participants ayant jugé la stratégie efficace et le nombre de participants l'ayant jugée inefficace puisque 50% de l'échantillon avaient formulé une opinion favorable et 50% une opinion défavorable à l'égard de cette stratégie. Bien que les analyses ne permettent pas de dire que cette stratégie est jugée inefficace par la majorité des participants, il n'en demeure pas moins que la moitié d'entre eux la considèrent comme telle, ce qui constitue une fréquence assez élevée. D'ailleurs, le score moyen d'efficacité relatif à cet énoncé et présenté au tableau 2 se situait sous la valeur médiane de l'échelle de mesure. Pour conclure, bien que l'énoncé 1V se classe parmi les stratégies jugées les moins efficaces, notamment par le biais des analyses inférentielles calculées à partir des données issues de la question 2, il faut demeurer prudents dans l'interprétation en raison des résultats des analyses de khi-carré réalisées à partir des réponses fournies par les participants à la question 1 (voir tableau 3) qui révèlent que la seule stratégie à être jugée inefficace par les enseignants est la stratégie 1C suggérant d'enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que *force*, *former* et *fragilité*.

Parallèlement, en ce qui a trait à la question 3 s'intéressant aux stratégies jugées les plus efficaces par les 22 participants s'étant prononcés sur la question (voir figure 12), on observe que la proportion 10/22 relative à l'item E est supérieure à la proportion 3/22 associée aux items A et B [ $\chi^2(1, N = 44) = 5,35, p < .05$ ], ce qui implique que la proportion 10/22 est également supérieure aux proportions 2/22, 1/22 et 0/22. De plus, la proportion 6/22 se rapportant à l'item W est supérieure à la proportion 0/22 associée aux items C, O, P, U, V, X et Y [Test exact de Fisher (1,  $N = 44$ ),  $p < .05$ ]. Par ailleurs, on ne remarque

aucune différence entre la proportion 10/22 relative à l'item E et la proportion 6/22 de l'item W [ $\chi^2(1, N = 42) = 1,571, p > .05$ ] ainsi que la proportion 4/22 des items D, H, I, J, K, R, T [ $\chi^2(1, N = 44) = 3,771, p > .05$ ]. Dans le même sens, la proportion 6/22 se rapportant à l'item W ne se distingue pas des proportions 2/22 [Test exact de Fisher (1,  $N = 44$ ),  $p > .05$ ] et 1/22 [Test exact de Fisher (1,  $N = 44$ ),  $p > .05$ ]. Enfin, la proportion 4/22 n'est pas différente de la proportion 0/22 [Test exact de Fisher (1,  $N = 44$ ),  $p > .05$ ]. Bref, la stratégie d'enseignement du vocabulaire relative à l'item E a été jugée comme faisant partie des stratégies les plus efficaces par un nombre significativement plus élevé de participants que les stratégies relatives aux items A, B, C, F, G, L, M, N, O, P, Q, S, U, V, X, Y, Z, AA et BB. Dans le même sens, la stratégie relative à l'item W a été plus souvent choisie que les stratégies associées aux items C, O, P, U, V, X, et Y. Les enseignants perçoivent donc les stratégies 1E et 1W comme étant celles qui sont les plus efficaces, parmi celles présentées, pour enseigner le vocabulaire à leurs élèves sourds. En ce qui a trait à la stratégie 1E, les résultats présentés aux tableaux 2 et 3 en lien avec la question 1 concordent avec les dernières analyses. La stratégie 1E est celle qui est jugée la plus efficace de toutes selon les participants, peu importe l'analyse réalisée.

#### 4.1.1.3 Efficacité accordée par les experts aux stratégies jugées efficaces par les enseignants

Pour vérifier si les stratégies jugées efficaces et inefficaces par les enseignants correspondent ainsi aux idées véhiculées dans la littérature scientifique, soit au jugement des experts sur l'efficacité ou l'inefficacité des stratégies, chacune des 23 stratégies<sup>13</sup> significativement jugées efficaces (22) ou non efficaces (1) par les participants ont été soumises au jugement de trois juges experts qui, à la lumière des critères d'efficacité

<sup>13</sup> Il convient de rappeler que parmi les 28 stratégies proposées aux enseignants, des tests de khi-carré ont montré que 22 étaient jugées efficaces et une seule était considérée inefficace (voir tableau 3 de la section 4.1.1.1 du présent chapitre). Pour les cinq autres stratégies, les tests de khi-carré ne permettaient pas de relever de différence entre le nombre de participants les jugeant efficaces et le nombre de participants les jugeant inefficaces.

présentés dans le cadre théorique, les ont classées dans l'une des trois catégories suivantes : inefficaces/minimales, efficaces ou impossibles à catégoriser. Le tableau 4 rapporte le résultat de ce classement qui répond à la question spécifique de recherche 1.2 : « Les stratégies jugées efficaces et inefficaces par les experts le sont-elles aussi par les enseignants ? ». La correspondance entre les croyances des enseignants participant à l'étude et celles des experts est mise en évidence par les cases ombragées.

Tableau 4 : Efficacité accordée, par les experts, aux stratégies jugées efficaces et inefficaces par les enseignants.

Jugement des experts sur l'efficacité des stratégies		
Inefficaces/ minimales	Efficaces	Non catégorisables
<b>Les stratégies jugées les plus efficaces par les enseignants</b>		
1A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	X	
1B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	X	
1D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.		X
1E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	X	
1G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographe.		X
1H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	X	
1I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	X	
1J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	X	
1K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	X	
1R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	X	
1W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	X	
<b>La stratégie jugée inefficace par les enseignants</b>		
1C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	X	

On remarque, au tableau 4, que huit des 11 stratégies jugées les plus efficaces par les enseignants, soit les stratégies 1A, 1B, 1E, 1I, 1J, 1K, 1R et 1W, sont aussi jugées efficaces par les experts, qu'une stratégie, la stratégie 1H, est jugée inefficace/minimale et que les deux autres stratégies ne peuvent être classées efficaces ou inefficaces, par les experts. Pour ce qui est de la seule stratégie jugée inefficace par les enseignants, les experts la considèrent eux aussi comme inefficace.

Le tableau 5 permet de tracer un résumé de la section 4.1.1 portant sur la description des croyances relatives à l'enseignement du vocabulaire et, plus précisément, aux stratégies jugées les plus et moins efficaces par les participants.

Tableau 5 : Résumé de la section 4.1.1

Les croyances des participants en matière d'efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire peuvent être décrites ainsi :

- ✓ De manière générale, les intervenants jugent efficaces 22 des 28 stratégies proposées.
- ✓ À la lumière des analyses réalisées sur les données recueillies aux questions 1 et 2, on remarque que les stratégies jugées les moins efficaces sont les stratégies 1C encourageant l'enseignement des mots de vocabulaire débutant tous par la même lettre et 1V proposant de donner des tests de vocabulaire chronométrés. La stratégie 1C est celle qui est jugée la moins efficace de toutes. Elle est également jugée inefficace par les experts.
- ✓ Les stratégies jugées les plus efficaces à la lumière des analyses effectuées à partir des données relatives à la question 1 du questionnaire sont les stratégies A, B, D, E, G, H, I, J, K, R et W<sup>1</sup>. La stratégie 1E est la stratégie jugée la plus efficace de toutes. De ces 11 stratégies jugées efficaces par les enseignants, huit sont aussi jugées efficaces par les experts, une est jugée inefficace et deux ne peuvent être classées.

Note. <sup>1</sup> Pour connaître le libellé de chacun des énoncés, veuillez consulter le tableau 3, à la section 4.1.1.1 du présent chapitre.

#### 4.1.2 Croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire (Q5)

Alors que les sous-sections précédentes s'intéressaient principalement aux croyances liées à l'*enseignement* du vocabulaire, la présente sous-section s'intéresse aux croyances liées à l'*apprentissage* du vocabulaire chez les élèves sourds gestuels. Les croyances des enseignants portant sur la manière dont leurs élèves sourds apprennent le vocabulaire sont ici décrites en réponse à la question spécifique de recherche 1.3 : « Quels énoncés relatifs à

l'apprentissage du vocabulaire reçoivent une opinion favorable ou défavorable de la part des enseignants ? »

La cinquième question à laquelle les participants devaient répondre s'intéressait à leurs croyances à l'égard de l'apprentissage du vocabulaire. Ces derniers étaient invités à indiquer, sur une échelle variant de *totalemment d'accord* à *totalemment en désaccord*, leur niveau d'accord à l'endroit de chacun des 16 énoncés proposés (voir annexe III, question 5). Le tableau 6 ainsi que la figure 14 rapportent les données descriptives relatives aux croyances des participants à l'égard de l'apprentissage du vocabulaire<sup>14</sup>.

Tableau 6 : Statistiques descriptives relatives aux croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire

Énoncés	N	Min.	Max.	Mo	Md	M	É.T.
5A) Les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes.	22	2	4	3	3,0	3,41	0,590
5B) Apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot.	22	2	4	3	3,0	3,045	0,653
5C) Un nouveau mot est acquis en réalisant des apprentissages sur un sujet et en acquérant de l'information à propos de ce sujet.	22	2	4	3	3,0	3,273	0,703
5D) Les enfants apprennent mieux le vocabulaire en répétant à plusieurs reprises la définition des mots.	22	1	4	3	2,5	2,364	0,848
5E) L'enfant vif d'esprit apprendra plus facilement du nouveau vocabulaire.	21	1	4	2	3,0	2,810	0,928
5F) Les mots nouveaux s'apprennent un à la fois, c'est-à-dire les uns à la suite des autres.	22	1	4	2	2,5	2,545	0,858
5G) Apprendre un nouveau mot signifie le répéter régulièrement jusqu'à ce que le rappel de sa signification devienne automatique.	22	1	4	3	3,0	2,637	0,848
5H) Bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet.	22	3	4	4	4,0	3,591	0,503
5I) Un mot tel que « mât » est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation.	22	2	4	3/4	3,0	3,364	0,658
5J) Un nouveau mot est appris en rencontrant fréquemment la définition de ce mot.	22	1	4	2/3	2,5	2,5	0,672
5K) Un nouveau mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot.	22	2	4	3	3,0	3,318	0,646
5L) Ce que j'enseigne dans une matière donnée peut influencer la facilité avec laquelle les élèves apprendront certains mots connexes dans d'autres cours.	22	2	4	4	3,0	3,136	0,834

<sup>14</sup> Pour les 16 énoncés de la question 5, les lecteurs intéressés à connaître le nombre de participants par catégorie de réponses proposées (de *totalemment en désaccord* à *totalemment en accord*) peuvent consulter les tableaux de fréquences présentés à l'annexe VIII.

Énoncés	N	Min.	Max.	Mo	Md	M	É.T.
5M) Pratiquer les mots nouveaux et leurs définitions aidera les élèves à mieux lire	22	1	4	2/3	3,0	2,773	0,869
5N) Les enfants apprennent mieux les nouveaux mots par une présentation directe des définitions de ces mots.	22	1	4	2	2,5	2,545	0,858
5O) Avoir une liste de mots et de définitions aide les enfants à apprendre de nouveaux mots	21	1	4	2	2,5	2,381	0,805
5P) L'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots.	22	1	3	2	2,0	1,954	0,785

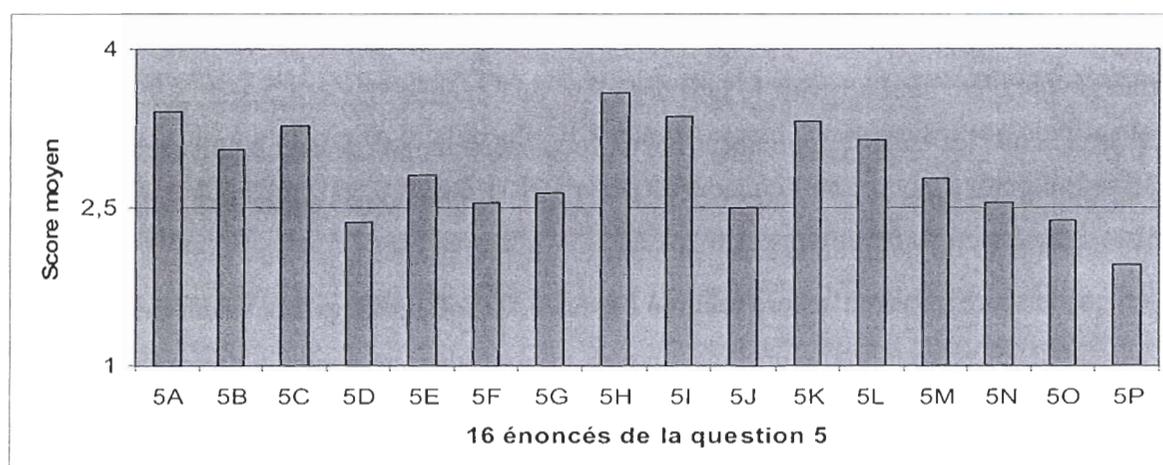


Figure 14. Histogramme illustrant le score moyen associé aux énoncés relatifs aux croyances liées à l'apprentissage du vocabulaire.

Les données du tableau 6 et de la figure 14 indiquent que les participants semblent en moyenne plutôt en accord avec la majorité des énoncés. En effet, 12 des 16 énoncés obtiennent un score moyen supérieur à la valeur médiane de 2,5. Les cinq énoncés ayant les niveaux d'accord moyens les plus élevés, c'est-à-dire les énoncés du quartile supérieur (25% supérieur), soit ceux dont la moyenne est supérieure à 3,25, sont l'énoncé 5H ( $M = 3,59$ ;  $É.T. = 0,503$ ) qui stipule que bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet, l'énoncé 5A ( $M = 3,41$ ;  $É.T. = 0,590$ ) qui précise que les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes, l'énoncé 5I ( $M = 3,36$ ;  $É.T. = 0,658$ ) qui souligne qu'un mot tel que « mât » est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation, l'énoncé 5K ( $M = 3,31$ ;  $É.T. = 0,646$ ) qui

soutient qu'un nouveau mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot et, finalement, l'énoncé 5C ( $M = 3,27$ ;  $É.T. = 0,703$ ) qui mentionne qu'apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot.

À l'inverse, les enseignants et les formateurs semblent en désaccord avec trois énoncés obtenant des scores moyens inférieurs à la valeur médiane de 2,5. Il s'agit de l'énoncé 5P ( $M = 1,954$ ;  $É.T. = 0,785$ ) selon lequel l'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots, de l'énoncé 5D ( $M = 2,364$ ;  $É.T. = 0,848$ ) qui stipule que les enfants apprennent mieux le vocabulaire en répétant à plusieurs reprises la définition des mots et de l'énoncé 5O ( $M = 2,381$ ;  $É.T. = 0,805$ ) prétendant qu'avoir une liste de mots et de définitions aide les enfants à apprendre de nouveaux mots. Toutefois, bien que le score moyen d'accord relatif à l'énoncé 5D soit inférieur à la valeur médiane de l'échelle de mesure montrant ainsi qu'il reçoit, en moyenne, une opinion défavorable de la part des participants, il n'en demeure pas moins que les fréquences obtenues dans chacune des quatre catégories de réponses indiquent que la moitié des participants sont en accord avec l'énoncé ( $n=11$ ) et l'autre moitié des participants sont en désaccord ( $n=11$ ) avec celui-ci. De plus, la catégorie *Plutôt d'accord* est celle qui a été choisie par le plus grand nombre de participants, soit par 10 d'entre eux. Il apparaît donc que les opinions sont partagées sur la question. Aussi, il semble pertinent de souligner que l'énoncé 5J reçoit également des opinions partagées puisque le score moyen d'accord à l'égard de cet énoncé se retrouve précisément sur la valeur médiane de 2,5. Enfin, il appert important de signaler qu'aucun des 16 énoncés n'obtient un score moyen qui se situerait dans le quartile inférieur potentiel, c'est-à-dire sous la valeur de 2,25.

Pour approfondir les résultats précédents, il a semblé pertinent d'identifier, parmi les 16 énoncés relatifs à l'apprentissage du vocabulaire, les énoncés pour lesquels le nombre d'enseignants en désaccord s'avère significativement supérieur au nombre d'enseignants en accord et, à l'inverse, ceux pour lesquels le nombre d'enseignants en accord est significativement supérieur au nombre d'enseignants en désaccord. Ainsi, les quatre

niveaux de l'échelle *Likert* utilisée pour sonder les participants à la cinquième question ont été regroupés en deux niveaux de la façon suivante : niveau 1 : *En désaccord* (regroupement des niveaux *Totalement en désaccord* et *Plutôt en désaccord*) et niveau 2 : *D'accord* (regroupement des niveaux *Plutôt d'accord* et *Totalement d'accord*). Le tableau 7 présente ainsi, pour chacun des 16 énoncés, les fréquences associées aux deux niveaux d'accord retenus ainsi que les résultats des tests de khi-carré comparant ces fréquences.

Tableau 7 : Résultats des tests de khi-carré calculés à partir des fréquences relatives des deux niveaux d'accord face aux croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire

Énoncés	N	Fréquence		$\chi^2$
		En désaccord	En accord	
5A) Les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes.	22	1	21	18,182***
5B) Apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot.	22	4	18	8,909**
5C) Un nouveau mot est acquis en réalisant des apprentissages sur un sujet et en acquérant de l'information à propos de ce sujet.	22	3	19	11,636**
5D) Les enfants apprennent mieux le vocabulaire en répétant à plusieurs reprises la définition des mots.	22	11	11	,000
5E) L'enfant vif d'esprit apprendra plus facilement du nouveau vocabulaire.	21	9	12	,429
5F) Les mots nouveaux s'apprennent un à la fois, c'est-à-dire les uns à la suite des autres.	22	11	11	,000
5G) Apprendre un nouveau mot signifie le répéter régulièrement jusqu'à ce que le rappel de sa signification devienne automatique.	22	9	13	,727
5H) Bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet.	22	0	22	22***
5I) Un mot tel que « mât » est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation.	22	2	20	14,727***
5J) Un nouveau mot est appris en rencontrant fréquemment la définition de ce mot.	22	11	11	,000
5K) Un nouveau mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot.	22	2	20	14,727***
5L) Ce que j'enseigne dans une matière donnée peut influencer la facilité avec laquelle les élèves apprendront certains mots connexes dans d'autres cours.	22	6	16	4,545*
5M) Pratiquer les mots nouveaux et leurs définitions aidera les élèves à mieux lire.	22	9	13	,727
5N) Les enfants apprennent mieux les nouveaux mots par une présentation directe des définitions de ces mots.	22	11	11	,000
5O) Avoir une liste de mots et de définitions aide les enfants à apprendre de nouveaux mots	21	13	8	1,190
5P) L'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots.	22	16	6	4,545*

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Cette nouvelle analyse permet de mesurer si les différences entre les fréquences accordées à chaque position, « en accord » et « en désaccord », à l'égard de chaque énoncé sont statistiquement significatives. L'examen des résultats du tableau 7 permet donc de constater que les participants sont significativement ( $p < .05$  à  $p < .001$ ) plus en accord qu'en désaccord avec sept des 16 énoncés et plus en désaccord qu'en accord avec un seul énoncé. Les sept énoncés recevant une opinion favorable sont les suivants : l'énoncé 5H, pour lequel tous les participants sont en accord, stipule que bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet; l'énoncé 5A qui précise que les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes; l'énoncé 5I qui souligne un mot tel que « mât » est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation; l'énoncé 5C signifiant qu'apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot; l'énoncé 5K qui spécifie qu'un nouveau mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot; l'énoncé 5L qui souligne que ce que l'on enseigne dans une matière donnée peut influencer la facilité avec laquelle les élèves apprendront certains mots connexes dans d'autres cours et, finalement, l'énoncé 5B stipulant qu'apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot sont les sept énoncés pour lesquels les participants sont significativement d'accord. Notez que six des sept énoncés avec lesquels les participants sont en accord se retrouvent dans le bloc de la connaissance. En d'autres termes, de manière générale, les participants sont en accord avec tous les énoncés de la position de la connaissance. Le seul énoncé pour lequel le nombre de répondants en désaccord surpasse significativement le nombre de répondants en accord, s'avère l'énoncé 5P selon lequel l'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots. Pour les huit autres énoncés, notamment les énoncés 5D, 5E, 5F, 5G, 5J, 5M, 5N et 5O, les résultats des tests de khi-carré ne révèlent aucune différence significative entre les données, ce qui indique que les croyances des participants relatives à l'apprentissage du vocabulaire demeurent partagées; aucune préférence entre les deux choix de réponse ne peut être mise en évidence de façon significative.

Le tableau 8 permet de faire la synthèse des différents éléments soulignés à la section 4.1.2 où les croyances des enseignants relatives à l'apprentissage du vocabulaire ont été décrites.

Tableau 8 : Résumé de la section 4.1.2

<p>Les croyances des participants en matière d'apprentissage du vocabulaire peuvent être décrites ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Les participants ont une opinion favorable à l'égard de sept des 16 énoncés relatifs à l'apprentissage du vocabulaire. Les cinq énoncés pour lesquels l'opinion des participants est le plus favorable sont les énoncés 5A, 5C, 5H, 5I et 5K.<sup>1</sup></li> <li>✓ Le seul énoncé pour lequel les répondants sont en désaccord s'avère être l'énoncé 5P<sup>1</sup> selon lequel l'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots.</li> <li>✓ Pour les huit autres énoncés, notamment les énoncés 5D, 5E, 5F, 5G, 5J, 5M, 5N et 5O<sup>1</sup>, le nombre de participants étant en accord ou en désaccord avec ces énoncés est approximativement le même.</li> </ul>
---

Note. <sup>1</sup> Pour connaître le libellé de chacun des énoncés, veuillez consulter le tableau 6, à la section 4.1.2 du présent chapitre.

#### 4.1.3 Adhésion des croyances aux trois positions

Cette section présente une partie des données recueillies aux questions 1, 4 et 5 du questionnaire (voir annexe III) visant à faire ressortir à quelle position d'Anderson et Freebody (1981), soit les positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance, se relient les croyances des participants et ainsi à la question spécifique de recherche : « À quelle position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire les croyances des enseignants appartiennent-elles ? ».

#### 4.1.3.1 Plan de leçon jugé le meilleur (Q4)

La quatrième question adressée aux participants leur demandait de nommer, parmi trois plans de leçon, celui qu'ils jugeaient le meilleur. Chacun des plans de leçon proposés s'inscrivait dans l'une des trois philosophies concernant l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, notamment les conceptions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance. La figure 15 présente les fréquences associées aux plans de leçons choisis par les participants.

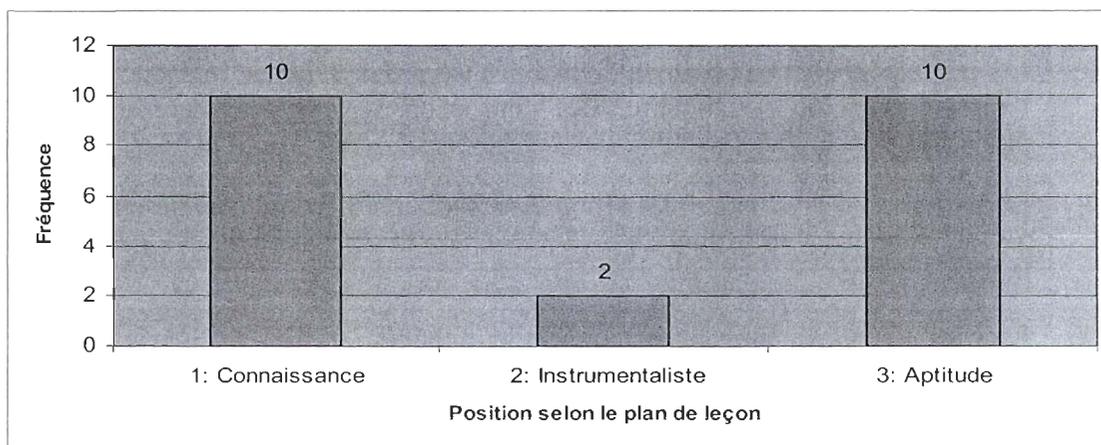


Figure 15. Histogramme illustrant les fréquences associées au choix du plan de leçon jugé le meilleur (N=22)

La figure 15 permet de constater que les réponses sont partagées également entre les positions de la connaissance (plan de leçon 1) et de l'aptitude (plan de leçon 3) ayant reçu chacune 45,5% des réponses, soit 10 mentions. Deux participants ont pour leur part préféré le deuxième plan de leçon reflétant la position instrumentaliste. Par ailleurs, bien que le résultat du test de khi-carré calculé à partir des fréquences ne soit pas significatif [ $\chi^2(2, N = 22) = 5.818, p = 0.055$ ], le seuil de signification observé s'avère très près de la valeur de .05, ce qui laisse transparaître une tendance vers un résultat significatif qui permettrait d'affirmer que le plan de leçon associé à la position instrumentaliste se révèle moins

populaire auprès des participants que les deux autres plans de leçons. À cet effet, la taille restreinte de l'échantillon ( $N = 22$ ) pourrait expliquer que le seuil conventionnel de  $p < .05$  n'ait pas été atteint.

Après avoir choisi le plan de leçon qu'ils jugeaient le meilleur, les participants étaient invités à donner les raisons qui motivaient leur choix. Les participants ont donc expliqué en quelques lignes, à la question 4.1, pourquoi ils avaient choisi le plan de leçon 1, 2 ou 3. La grille de cotation utilisée pour réaliser l'analyse de contenu des réponses fournies par les participants peut être consultée à l'annexe V. Les tableaux 9, 10 et 11 rapportent les fréquences relatives aux raisons motivant les participants à choisir un des trois plans de leçons.

Tableau 9: Fréquences relatives aux raisons motivant les participants à choisir le plan de leçon 1 référant à la position de la connaissance ( $N=10$ )

Raisons	Nombre de documents cotés
Connaissances antérieures	7
Présence de modèles	4
Participation de l'élève	3
Présentation des mots ou des signes	1
Enseignement/apprentissage en profondeur visant une meilleure compréhension	1
Présence de définitions	1
Pratique	1
Autres raisons	1
Commentaires	2

Tableau 10: Fréquences relatives aux raisons motivant les participants à choisir le plan de leçon 2 référant à la position instrumentaliste (N=2)

Raisons	Nombre de documents cotés
Participation des élèves	1
Présentation des mots ou des signes	1
Enseignement morcelé	1
Développement de l'autonomie des élèves	1
Permet l'auto-correction	1
Permet le questionnement	1
Autres raisons	1

Tableau 11: Fréquences relatives aux raisons motivant les participants à choisir le plan de leçon 3 référant à la position de l'aptitude (N= 10)

Raisons	Nombre de documents cotés
Présence de modèles	2
Présentation des mots ou des signes	1
Enseignement/apprentissage en profondeur visant une meilleure compréhension	2
Enseignement morcelé	2
Enseignement concret	1
Enseignement diversifié	2
Développement de l'autonomie des élèves	1
Questionnement de l'élève	1
Utilisation de moyens visuels	3
Importance accordée aux définitions	4
Utilisation des outils de référence	1
Présence d'exercices	3
Permet la pratique	2
Répétition	2
Autres raisons	2
Commentaires	5

Les résultats de cette analyse permettent de souligner la raison principale ayant motivé les participants à choisir chacun des plans de leçon. On remarque, au tableau 9, que

sept des 10 participants ayant opté pour le plan de leçon 1, représentant la position de la connaissance, disent le préférer puisque, dans ce plan, les connaissances antérieures des élèves sont activées. Au tableau 10, on constate que les deux participants ayant préféré le plan de leçon 2, représentant le plan de la position instrumentaliste, l'ont fait pour des raisons toutes différentes les unes des autres. Le premier participant a choisi ce plan puisque « l'enseignant explique le nouveau vocabulaire et montre le signe, [qu'il] demande une participation active [des élèves] dans leur apprentissage [et que] les élèves doivent composer différentes parties pour à la fin en écrire une au complet » alors que le second participant ayant choisi le plan de leçon 2 l'a fait pour les raisons suivantes : « [Ce plan] développe l'autonomie, [implique] plus de questionnement et d'auto-correction [de la part des élèves et est] plus facile à assimiler (apprendre) ». Finalement, en ce qui concerne les 10 répondants ayant préféré le plan de leçon 3 correspondant à la position de l'aptitude, le tableau 11 met en lumière le fait que 40% des répondants disent avoir choisi ce plan pour l'importance accordée aux définitions, 30% parce qu'il y a une utilisation de moyens visuels et finalement, 30% parce qu'il y a présence d'exercices.

#### 4.1.3.2 Croyances relatives aux trois positions

Afin d'approfondir les résultats précédents concernant la conception de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire privilégiée par les participants, les énoncés des questions 1 et 5 du questionnaire (voir annexe III) ont été classés dans l'une des trois positions de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire (instrumentaliste, de l'aptitude ou de la connaissance). Pour ce faire, il a d'abord été nécessaire d'identifier les 24 énoncés qui provenaient du questionnaire validé de Konopak et Williams (1994) et de classer chacun d'eux dans la catégorie proposée par ces chercheurs. Par la suite, les 12 énoncés ajoutés au questionnaire initial de Konopak et Williams (1994) ont également dû être catégorisés. Puisque ces énoncés étaient originaux, leur classement a été réalisé en tenant compte des caractéristiques de chacune des trois positions telles que définies dans le cadre théorique. Ce classement a, par la suite, fait l'objet d'une validation auprès de deux experts pour

vérifier que tous les énoncés sont bien associés à la position à laquelle ils appartiennent<sup>15</sup>. De cette manière, trois blocs de croyances et de pratiques éducatives, contenant à la fois les énoncés de Konopak et Williams (1994) ainsi que les énoncés inspirés du cadre théorique, ont été créés : les blocs de croyances et de pratiques instrumentalistes, de l'aptitude et de la connaissance. Les résultats de la validation des blocs ont montré que cinq des 12 énoncés tirés du cadre théorique s'inscrivaient dans l'une des trois positions<sup>16</sup>. Toutefois, il est à noter que seules deux de ces trois positions, soit les positions instrumentaliste et de la connaissance, se sont vues enrichies d'énoncés supplémentaires. En effet, aucun énoncé provenant de la revue de littérature n'est en lien avec la position de l'aptitude. Cette situation s'explique facilement si l'on se rappelle que la position de l'aptitude prétend que le vocabulaire se développe sans intervention éducative, donc sans pratique d'enseignement particulière. Comme le questionnaire élaboré dans le cadre de cette étude visait à enrichir le répertoire des pratiques éducatives susceptibles de stimuler le développement du vocabulaire, il n'est pas surprenant qu'aucun des énoncés ajoutés ne puisse être associé à une position plus centrée sur le rôle des facteurs individuels de l'apprenant que sur celui des interventions éducatives pouvant être réalisées par l'enseignant. Le tableau 12 présente donc, répartis en trois blocs correspondant aux trois positions retenues, les 24 énoncés traduits et adaptés de Konopak et Williams ainsi que les énoncés en provenance du cadre théorique qui cadraient dans l'une ou l'autre des trois positions.

---

<sup>15</sup> Pour obtenir le détail de la démarche de validation des blocs de croyances, veuillez consulter le cadre méthodologique à la section 3.5.

<sup>16</sup> Il est à noter que sept des 12 énoncés tirés du cadre théorique n'ont pu être classés dans l'un des trois blocs, car il était impossible de les rattacher à l'une des trois positions en particulier.

Tableau 12 : Répartition des énoncés associés aux croyances des positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance.

Bloc	Énoncés	
Bloc CI Énoncés relatifs à la position instrumentaliste	1A	<i>Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.</i>
	1B	<i>Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.</i>
	1C	<i>Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.</i>
	1F	<i>À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.</i>
	1H	<i>Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.</i>
	1O	<i>Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.</i>
	1P	<i>Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.</i>
	1Q	<i>Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.</i>
	1Z	<i>Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.</i>
	1BB	<i>Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.</i>
	5B	<i>Apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot.</i>
	5F	<i>Les mots nouveaux s'apprennent un à la fois, c'est-à-dire les uns à la suite des autres.</i>
	5M	<i>Pratiquer les mots nouveaux et leurs définitions aidera les élèves à mieux lire.</i>
	5N	<i>Les enfants apprennent mieux les nouveaux mots par une présentation directe des définitions de ces mots.</i>
	5O	<i>Avoir une liste de mots et de définitions aide les enfants à apprendre de nouveaux mots</i>
5P	<i>L'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots.</i>	
Bloc CA Énoncés relatifs à la position de l'aptitude	1L	<i>Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).</i>
	1S	<i>Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.</i>
	1V	<i>Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).</i>
	1Y	<i>Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.</i>
	5D	<i>Les enfants apprennent mieux le vocabulaire en répétant à plusieurs reprises la définition des mots.</i>
	5E	<i>L'enfant vif d'esprit apprendra plus facilement du nouveau vocabulaire.</i>
	5G	<i>Apprendre un nouveau mot signifie le répéter régulièrement jusqu'à ce que le rappel de sa signification devienne automatique.</i>
5J	<i>Un nouveau mot est appris en rencontrant fréquemment la définition de ce mot.</i>	
Bloc CC Énoncés relatifs à la position de la connaissance	1E	<i>Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.</i>
	1J	<i>Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques</i>
	1K	<i>Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.</i>
	1N	<i>Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.</i>
	1R	<i>Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique</i>
	1X	<i>Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.</i>
	5A	<i>Les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes</i>
	5C	<i>Un nouveau mot est acquis en réalisant des apprentissages sur un sujet et en acquérant de l'information à propos de ce sujet.</i>
5H	<i>Bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet.</i>	

Bloc	Énoncés
Bloc CC Énoncés relatifs à la position de la connaissance	5I <i>Un mot tel que « mât » est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation.</i>
	5K <i>Un nouveau mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot.</i>
	5L <i>Ce que j'enseigne dans une matière donnée peut influencer la facilité avec laquelle les élèves apprendront certains mots connexes dans d'autres cours.</i>

Tel que mentionné précédemment, les énoncés de chacun des trois blocs sont issus des questions 1 et 5 du questionnaire par le biais desquelles les participants devaient exprimer leur opinion à l'égard des énoncés proposés sur une échelle de type *Likert* à quatre niveaux variant de *très défavorable* à *très favorable*<sup>17</sup>. Un score moyen par bloc a été calculé pour chacun des participants à partir des scores attribués à chacun des énoncés le constituant. Le tableau 13 rapporte les moyennes et écarts-types ayant été calculés, sur le plan de l'échantillon, pour chacun des trois blocs à partir des scores moyens individuels.

Tableau 13 : Statistiques descriptives associées aux blocs de croyances reliés aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance (N =22)

Bloc	M	É.T.
Bloc CI Énoncés relatifs à la position instrumentaliste	2,79	0,352
Bloc CA Énoncés relatifs à la position de l'aptitude	2,70	0,420
Bloc CC Énoncés relatifs à la position de la connaissance	3,38	0,384

En raison de la taille restreinte de l'échantillon ( $n < 30$ ), il s'est avéré nécessaire de recourir au test non paramétrique de Friedman dans le but de vérifier si les distributions des

<sup>17</sup> Dans le cas de la question 1, les réponses variaient de *très inefficace* à *très efficace*, alors que dans celui de la question 5, elles variaient de *totalemment en désaccord* à *totalemment d'accord*.

trois variables appartenaient à la même population. À cet effet, il appert que les trois distributions ne sont pas toutes issues de la même population [ $\chi^2(2,22) = 21,837, p < .001$ ]. De plus, le *Wilcoxon Signed Ranks Test*, qui compare les blocs deux à deux, indique que la distribution des scores du bloc CC (position de la connaissance) appartient à une population différente de celle à laquelle appartiennent les distributions des blocs CI et CA (position instrumentaliste et position de l'aptitude) à un seuil de signification  $p < .001$ . Puisque les résultats des analyses paramétriques réalisées auprès des mêmes variables vont dans le même sens que les résultats non paramétriques, nous rapportons également ici les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées permettant de comparer les moyennes obtenues pour chacun des trois blocs.

Ainsi, les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées indiquent la présence de différences significatives entre les moyennes obtenues pour chacun des trois blocs de croyances [ $F(2, 20) = 19,603, p < .001$ ]. À cet effet, le test de Bonferroni révèle que la moyenne du bloc relatif à la position de la connaissance est significativement supérieure aux moyennes des deux autres blocs ( $p < .001$ ). Il appert donc que les stratégies d'enseignement associées aux énoncés relatifs à la position de la connaissance ont été, en moyenne, significativement plus identifiées comme efficaces par les participants que celles reliées aux énoncés de la position instrumentaliste et de l'aptitude.

Le tableau 14 permet de faire la synthèse des différents éléments soulignés à la section 1.3 où l'adhésion des croyances des enseignants aux positions élaborées par Anderson et Freebody (1981) est décrite.

Tableau 14 : Résumé de la section 4.1.3

<p>L'adhésion des différentes croyances liées à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance peut être présentée ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Les deux plans de leçon choisis par 90,9% des participants sont le Plan 1 : Position de la connaissance et le Plan 3 : Position de l'aptitude. Les participants disent souvent avoir choisi le plan de leçon 1 parce qu'il permet d'activer les connaissances antérieures des élèves. Le plan de leçon 3 est plutôt choisi parce qu'il accorde de l'importance aux définitions, permet aux élèves de faire plusieurs exercices et renferme un aspect plus visuel.</li> <li>✓ Le bloc regroupant les énoncés relatifs à la position de la connaissance a un score moyen d'efficacité ou d'accord significativement plus élevé que les blocs rassemblant les énoncés des blocs instrumentaliste et de l'aptitude. En d'autres mots, les participants ont préféré les stratégies se rapportant à la position de la connaissance.</li> </ul>
---

#### 4.1.4 Résumé des croyances des enseignants

En résumé, en ce qui a trait aux croyances relatives à l'enseignement du vocabulaire, plus précisément à celles en lien avec l'efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire, on remarque que 22 des 28 stratégies proposées aux enseignants leur apparaissent efficaces alors qu'une seule leur semble inefficace, soit l'énoncé 1C proposant d'enseigner des mots de vocabulaire débutant par la même lettre. Les différentes analyses réalisées désignent toutes la stratégie évoquée à l'énoncé 1C comme étant celle jugée la moins efficace par les enseignants. Pour ce qui est des stratégies jugées les plus efficaces, il s'agit des énoncés 1D, 1E, 1H, 1I, 1J, 1K, 1R et 1W. De toutes ces stratégies, la stratégie jugée la plus efficace est celle proposant d'activer les connaissances antérieures des élèves avant le début de toute activité d'enseignement du vocabulaire (1E).

Il faut également souligner que sept des 16 énoncés relatifs aux croyances liées à l'apprentissage du vocabulaire se sont avérés être jugés véridiques par les participants (énoncés 5A, 5B, 5C, 5H, 5I, 5K et 5L). L'énoncé envers lequel les participants ont

exprimé l'opinion la plus favorable est l'énoncé 5H qui s'énonce comme suit : « Bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet. ». L'énoncé pour lequel les participants ont une opinion défavorable est l'énoncé 5P selon lequel l'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots.

En ce qui concerne les croyances relatives à l'adhérence aux différentes positions, les plans de leçon 1 (position de la connaissance) et 3 (position de l'aptitude) ont été choisis par 90,9% des participants comme plan préféré. On remarque que c'est l'activation des connaissances antérieures qui a poussé les participants à choisir le plan de leçon 1 comme plan de leçon préféré alors que c'est l'aspect visuel et l'importance accordée aux définitions qui ont orienté le choix des participants vers le plan de leçon 3. Finalement, il convient de rappeler que l'analyse inférentielle des blocs de croyances a souligné que les stratégies reliées à la position de la connaissance étaient jugées les plus utiles ou les plus efficaces.

#### **4.2 DESCRIPTION DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DES ENSEIGNANTS**

Les résultats présentés dans cette section permettent de répondre à la deuxième question générale de recherche, notamment celle-ci : « Quelles sont les pratiques éducatives, reliées à l'enseignement du vocabulaire, que les enseignants travaillant avec la clientèle sourde déclarent utiliser ? » Les réponses des participants ont permis d'obtenir des informations quant à la fréquence d'utilisation des différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire, au choix des mots enseignés, au type d'enseignement du vocabulaire privilégié, au matériel utilisé ainsi qu'à la fréquence et à la durée de l'enseignement du vocabulaire.

#### 4.2.1 Fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement (Q6)

Cette sous-section aborde la description des pratiques éducatives des enseignants, mais plus précisément la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Les résultats présentés dans cette sous-section répondent donc à la question spécifique de recherche 2.1 « À quelle fréquence les enseignants ont-ils recours aux différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire proposées ? »

Le tableau 15 et la figure 16 rapportent les données descriptives relatives à la sixième question du questionnaire<sup>18</sup>. Cette question invitait les participants à indiquer, sur une échelle variant de *jamais* à *tous les jours*<sup>19</sup>, la fréquence selon laquelle ils utilisent en classe chacune des 28 stratégies d'enseignement du vocabulaire qui leur étaient proposées (voir annexe III).

Tableau 15 : Statistiques descriptives relatives à la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire (6 niveaux)

Énoncés	N	Min.	Max.	Mo	Md	M	É.T.
6A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	22	1	6	2	3,50	3,36	1,560
6B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	22	1	6	3	3,50	3,73	1,386
6C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	22	1	5	1	1,00	1,77	1,378
6D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour en trouver le sens de ces mots.	22	3	6	6	5,00	4,73	1,241
6E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	22	3	6	6	6,00	5,27	1,077
6F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	22	1	6	1/3	2,50	2,64	1,465
6G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	22	2	6	3/5	4,50	4,18	1,332
6H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	22	1	6	6	4,5	4,27	1,518

<sup>18</sup> Il est possible de consulter les tableaux de fréquences des résultats obtenus à chaque catégorie (de jamais à tous les jours) de la question 6 à l'annexe IX.

<sup>19</sup> Les différents choix possibles étaient : *Jamais*, *Quelques fois par année*, *Quelques fois par mois*, *À chaque semaine*, *Quelques fois par semaine* et *À tous les jours*.

Énoncés	N	Min.	Max.	Mo	Md	M	É.T.
6I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	22	1	6	6	5,00	4,64	1,329
6J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	22	1	5	2	2,00	2,50	1,225
6K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	22	1	5	2	2,0	2,55	1,143
6L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	22	1	4	1	2,0	2,18	1,097
6M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	22	1	6	4	4,00	3,77	1,270
6N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	21	1	6	1/2	2,00	2,05	1,244
6O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	22	1	5	3	3,00	3,14	0,889
6P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	22	1	6	3	3,00	3,59	1,593
6Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	22	1	6	3	3,00	3,68	1,585
6R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	22	1	6	3	3,5	3,73	1,420
6S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	22	1	5	3/4	3,00	2,86	1,320
6T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	22	1	4	4	4,00	3,27	1,077
6U) Favoriser la lecture autonome en classe.	22	2	6	3	3,00	3,68	1,287
6V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	22	1	4	1	1,00	1,45	0,912
6W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	22	1	6	5/6	5,00	4,68	1,323
6X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	21	1	5	1/3	2,0	2,24	1,179
6Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	22	1	6	1	2,5	2,68	1,492
6Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	22	1	6	2/3	3,00	3,41	1,436
6AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s)	22	1	4	1/2	2,00	2,18	1,053
6BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	22	1	5	1	2,00	2,23	1,232

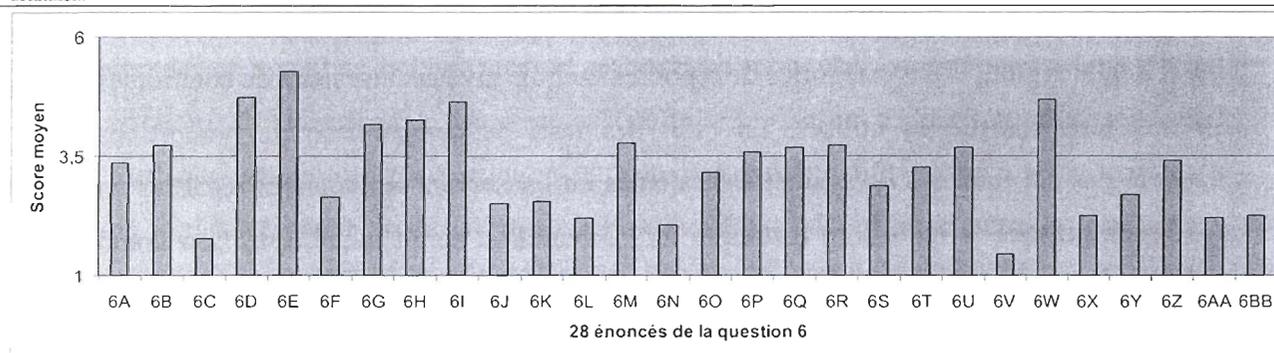


Figure 16. Histogramme illustrant le score moyen d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire

Le tableau 15 indique que 12 des 28 stratégies proposées aux participants sont en moyenne généralement utilisées au moins une fois par semaine (*Une fois par semaine,*

*Quelques fois par semaine* et *À tous les jours*). En effet, les scores moyens de fréquence d'utilisation associés à ces items sont supérieurs au score médian de 3,5 sur l'échelle *Likert* variant de 1 à 6, tel qu'illustré à la figure 16. Les quatre stratégies les plus fréquemment utilisées, soit celles qui sont en moyenne utilisées plus d'une fois par semaine (*Quelques fois par semaine* et *À tous les jours*), sont celles présentées à l'énoncé 6E ( $M = 5,27$ ;  $É.T. = 1,077$ ) qui se rapporte à l'activation des connaissances antérieures, à l'énoncé 6D ( $M = 4,73$ ;  $É.T. = 1,241$ ) qui porte sur la lecture de textes dans le but d'utiliser les différents indices du texte pour déceler le sens des mots nouveaux, à l'énoncé 6W ( $M = 4,68$ ;  $É.T. = 1,323$ ) qui s'intéresse au fait d'enseigner aux élèves à utiliser les indices fournis par le contexte d'un texte à lire, et, finalement, à l'énoncé 6I ( $M = 4,64$ ;  $É.T. = 1,329$ ) qui a trait à l'enseignement des mots les plus fréquents du français. À l'opposé, dix stratégies sont peu utilisées. Ces stratégies sont utilisées quelques fois par année ou moins (*Jamais* et *Quelques fois par année*). Ce sont les énoncés 6V, 6C, 6N, 6L, 6AA, 6BB, 6X, 6J, 6K et 6F<sup>20</sup>. Les autres stratégies, soit les stratégies 6A, 6B, 6G, 6H, 6M, 6O, 6P, 6Q, 6R, 6S, 6T, 6U, 6Y et 6Z<sup>21</sup> sont utilisées à une fréquence moyenne.

Pour approfondir les résultats précédents, il a semblé pertinent d'identifier les stratégies significativement plus ou moins souvent utilisées par les enseignants. Pour ce faire, il a fallu regrouper les catégories de réponses en trois niveaux en raison de contraintes liées aux tests statistiques utilisés. En effet, les tests de comparaison de proportions n'auraient pas été fiables s'ils avaient été calculés en conservant les données réparties en six niveaux puisque la taille trop restreinte de l'échantillon aurait mené à un trop grand nombre de cellules contenant trop peu de sujets. Au final, trois catégories ont été créées, soit l'utilisation *peu fréquente* (regroupement des niveaux *Jamais* et *Quelques fois par année*), *moyennement fréquente* (regroupement des niveaux *Quelques fois par mois* et *Une*

---

<sup>20</sup> Pour connaître le libellé, la moyenne et l'écart-type de chacune des stratégies, consulter le tableau 15 de la section 4.2.1, du présent chapitre.

<sup>21</sup> idem

*fois par semaine*) et *très fréquente* (regroupement des niveaux *Quelques fois par semaine et À tous les jours*). Cette nouvelle classification a permis de faire des tests de khi-carré comparant les fréquences associées à chacune des trois catégories. Le tableau 16 présente ainsi, pour chacun des 28 énoncés, les fréquences associées aux trois niveaux d'utilisation retenus ainsi que les résultats des tests de khi-carré comparant ces fréquences.

Tableau 16 : Résultats des tests de khi-carré calculés à partir des fréquences relatives des trois niveaux d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire.

Énoncés	N	Utilisation			$\chi^2$
		Peu fréquente	Moyennement fréquente	Très fréquente	
6A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	22	9	7	6	,636
6B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	22	4	10	8	,545
6C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	22	16 <sup>a</sup>	4 <sup>b</sup>	2 <sup>b</sup>	5,636***
6D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	22	0 <sup>a</sup>	10 <sup>b</sup>	12 <sup>b</sup>	1,273**
6E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	22	0 <sup>a</sup>	6 <sup>ab</sup>	16 <sup>b</sup>	7,818***
6F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	22	11	8	3	,455
6G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	22	2 <sup>a</sup>	9 <sup>ab</sup>	11 <sup>b</sup>	,091*
6H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	22	3	8	11	,455
6I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	22	1 <sup>a</sup>	8 <sup>ab</sup>	13 <sup>b</sup>	,909**
6J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	22	14 <sup>a</sup>	6 <sup>ab</sup>	2 <sup>b</sup>	0,182**
6K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	22	12 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	1 <sup>b</sup>	,818*
6L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	22	13 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	0 <sup>b</sup>	2,091**
6M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	22	3 <sup>a</sup>	15 <sup>b</sup>	4 <sup>a</sup>	2,091**
6N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	21	16 <sup>a</sup>	4 <sup>b</sup>	1 <sup>b</sup>	8,000***
6O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	22	4 <sup>a</sup>	17 <sup>b</sup>	1 <sup>a</sup>	9,727***
6P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	22	5	10	7	,727

		Utilisation			
		Peu fréquente	Moyennement fréquente	Très fréquente	
6Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	22	5	10	7	,727
6R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	22	4	11	7	,364
6S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	22	8 <sup>ab</sup>	12 <sup>a</sup>	2 <sup>b</sup>	,909*
6T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	22	6 <sup>ab</sup>	16 <sup>a</sup>	0 <sup>b</sup>	7,818***
6U) Favoriser la lecture autonome en classe.	22	4	11	7	,364
6V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	22	18 <sup>a</sup>	4 <sup>b</sup>	0 <sup>b</sup>	4,364***
6W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	22	1 <sup>a</sup>	7 <sup>ab</sup>	14 <sup>b</sup>	1,545**
6X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	21	11 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	1 <sup>b</sup>	,000*
6Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	22	11	8	3	,455
6Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	22	7	9	6	,636
6AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).	22	14 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	0 <sup>b</sup>	3,454**
6BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	22	14 <sup>a</sup>	7 <sup>ab</sup>	1 <sup>b</sup>	1,545**

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ . Les fréquences qui au sein d'une même ligne n'affichent pas la même lettre sont différentes selon le seuil de signification de  $p < .05$ .

Les résultats des tests de khi-carré, présentés au tableau 16, indiquent que pour 18 des 28 stratégies, un ou des niveaux d'utilisation (*utilisation peu fréquente*, *utilisation moyennement fréquente* ou *utilisation très fréquente*) sont significativement différents des autres<sup>22</sup>. Pour les dix autres stratégies proposées, les résultats obtenus ne s'avèrent pas

<sup>22</sup> Il est à noter que les fréquences présentant des différences significatives ( $p < .05$ ) sont celles où les lettres diffèrent. Prenons l'exemple de la stratégie 6J où 14 participants disent utiliser cette stratégie *peu fréquemment*, six participants disent l'utiliser *moyennement fréquemment* et deux participants disent l'utiliser *très fréquemment*. En observant les lettres attribuées à chaque fréquence d'utilisation, on remarque que le nombre de participants utilisant la stratégie *peu fréquemment* et le nombre de participants y recourant *très fréquemment* ne diffèrent pas significativement l'un de l'autre puisqu'ils ont tous deux la même lettre, la lettre *a*. Aussi, on remarque que le nombre de participants utilisant la stratégie *moyennement fréquemment* et celui correspondant aux participants affirmant y faire appel *très fréquemment* ne sont statistiquement pas différents l'un de l'autre puisqu'ils ont tous deux la même lettre, la lettre *b*. Par contre, il existe une différence significative entre le nombre de participants utilisant la stratégie *peu fréquemment* et le nombre de participants le faisant *très fréquemment* puisque les lettres qui leur sont attribuées diffèrent. C'est ainsi, en comparant les lettres attribuées à

significatifs, ce qui indique qu'aucune tendance dans la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire ne peut être mise en évidence de façon significative. Par souci de concision et de clarté, il ne sera question ici que des résultats se démarquant soit comme stratégies les moins utilisées, soit comme stratégies les plus utilisées. Pour plus d'information sur la fréquence d'utilisation des autres stratégies d'enseignement du vocabulaire étudiées, veuillez consulter le tableau 16.

Dans le cadre de cette étude il a été considéré que les stratégies les moins utilisées sont celles où le nombre de répondants ayant mentionné utiliser la stratégie *peu fréquemment* est à la fois statistiquement supérieur au nombre de répondants affirmant y recourir *moyennement fréquemment* et au nombre de répondants mentionnant le faire *très fréquemment*. Selon ce critère, les trois stratégies les moins utilisées sont les stratégies 6C qui propose d'enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que *force*, *former* et *fragilité*, 6N qui favorise la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots et 6V qui suggère de donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s). Pour ce qui est des stratégies les plus utilisées, il appert que pour aucune des 28 stratégies répertoriées, le nombre de répondants utilisant la stratégie *très fréquemment* se distingue à la fois du nombre de participants y recourant *moyennement fréquemment* et du nombre de participants y recourant *peu fréquemment*. Par contre, on observe que pour cinq stratégies, il n'existe pas de différence significative entre le nombre de répondants utilisant la stratégie *moyennement fréquemment* et *très fréquemment*, mais où le nombre de répondants utilisant la stratégie *très fréquemment* est significativement supérieur au nombre de répondants qui disent utiliser la stratégie *peu fréquemment*. Ces stratégies peuvent donc être considérées comme les cinq stratégies les plus fréquemment utilisées par les participants de cette étude. Il s'agit des stratégies 6D qui encourage les enseignants à demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces

---

chaque fréquence d'utilisation que vous pourrez observer la nature des différences existant entre les différentes fréquences d'utilisation.

mots, 6E selon laquelle les enseignants activent les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, 6G qui propose de présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographe, 6I qui encourage les enseignants à privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français et, finalement, 6W selon laquelle les enseignants devraient montrer aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.

Pour ce qui est des stratégies les moins utilisées, les résultats présentés aux tableaux 14 et 15 concordent entre eux où les stratégies 6V, 6C et 6N sont les trois stratégies les moins utilisées. Pour ce qui est des stratégies les plus utilisées, les résultats décrits au tableau 16 confirment les résultats obtenus au tableau 15 selon lesquels les stratégies les plus utilisées sont 6E, 6D, 6I et 6W. Les analyses inférentielles montrent que la stratégie 6G, s'avère être elle aussi une stratégie largement utilisée, alors que l'analyse descriptive n'avait pas réussi à le déceler.

Le tableau 17 permet de tracer un résumé de la section 4.2.1 portant sur la description des pratiques éducatives et, plus précisément, à la fréquence d'utilisation des différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire.

Tableau 17 : Résumé de la section 4.2.1

On peut décrire ainsi les pratiques éducatives des enseignants en expliquant la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement proposées :

- ✓ L'analyse descriptive souligne que seulement quatre stratégies (6E, 6D, 6W, 6I)<sup>1</sup> sont utilisées plus d'une fois par semaine, alors que 10 stratégies sont utilisées quelques fois par années ou moins par les participants à cette étude (6V, 6C, 6N, 6L, 6AA, 6BB, 6X, 6J, 6K et 6F)<sup>1</sup>.
- ✓ L'analyse inférentielle (tests de khi-carré) suggère quant à elle que 18 des 28 stratégies présentent une différence dans la fréquence à laquelle les participants les utilisent. En effet, de ces 18 stratégies, une fois reclassées par fréquence d'utilisation, on remarque que les trois stratégies les moins utilisées se rapportent à l'enseignement des mots dont la première lettre est la même (6C), à la construction de tableaux permettant de comparer les différentes caractéristiques des mots (6N) et à la passation de tests de vocabulaire chronométrés (6V). Les cinq stratégies les plus utilisées ont quant à elles comme thématiques l'activation des connaissances antérieures (6E), l'enseignement des mots les plus fréquents du français (6I), l'explication de l'orthographe des mots (6G), la lecture individuelle de textes présentant des mots nouveaux (6D) et l'enseignement de l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures (6W).

Note. <sup>1</sup> Pour connaître le libellé de chacun des énoncés, veuillez consulter le tableau 15 de la section 4.2.1 du présent chapitre.

#### 4.2.2 Efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire utilisées

La deuxième sous-section abordera l'efficacité des stratégies utilisées en classe par les enseignants et tentera de répondre à la question spécifique de recherche 2.2 « Les stratégies les plus utilisées par les enseignants sont-elles jugées efficaces par les experts et, inversement, les stratégies les moins utilisées sont-elles jugées inefficaces par les experts ? » Pour ce faire, il a été dans un premier temps nécessaire de répertorier, parmi les 28 stratégies proposées, celles se révélant les plus utilisées par les enseignants et celles les moins utilisées. Dans un deuxième temps, il a fallu considérer les résultats des tests de khi-

deux rapportés au tableau 16 de la section 4.2.1 du présent chapitre. Enfin, dans un troisième temps, il a été vérifié, pour chacune des stratégies, si elles étaient jugées efficaces ou non à la lumière des critères d'efficacité de la littérature et des experts<sup>23</sup>. La correspondance entre l'utilisation des enseignants et le jugement des experts est mise en évidence dans les cases ombragées du tableau 18.

Tableau 18 : Le degré d'efficacité théorique des stratégies les plus et les moins utilisées.

	Jugement des experts sur l'efficacité des stratégies		
	Inefficaces/minimales	Efficaces	Non catégorisables
<b>Les stratégies les plus utilisées</b>			
6D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.			X
6E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.		X	
6W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.		X	
6G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.			X
6I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.		X	
<b>Les stratégies les moins utilisées</b>			
6C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	X		
6N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.		X	
6V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	X		

<sup>23</sup> Les résultats de ce classement ont été validés par trois juges-experts et ils sont présentés au tableau 1 de la section 2.1.4 du chapitre 2.

On remarque, au tableau 18, que trois des cinq stratégies les plus utilisées, soit les stratégies 6E, 6I et 6W, sont jugées efficaces par les experts et que les deux autres stratégies, notamment les stratégies 6D et 6G, ne peuvent être classées efficaces ou inefficaces. Pour ce qui est des trois stratégies les moins utilisées, deux d'entre elles, notamment la stratégie 6C et 6V, sont jugées inefficaces par les experts. La troisième stratégie, 6N, est considérée comme efficace par les experts.

#### 4.2.3 Adhésion des pratiques éducatives aux trois positions (Q6)

Pour répondre à la question spécifique de recherche 2.3 « À quelle position, de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, les pratiques éducatives des enseignants appartiennent-elles ? », la présente section s'intéresse aux pratiques éducatives des participants. Ainsi, l'attention se porte sur plus spécifiquement sur le degré d'appartenance des diverses stratégies à l'une ou l'autre des trois positions de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire présentées par Anderson et Freebody (1981), c'est-à-dire les positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance.

À l'instar de ce qui a été mentionné précédemment à propos des blocs de croyances, les analyses portant sur les blocs de pratiques éducatives ont été elles aussi réalisées à partir, d'une part, des énoncés provenant du questionnaire de Konopak et Williams (1994) et d'autre part, des énoncés inspirés de la revue de littérature qui ont été ajoutés au questionnaire et classés dans l'une des trois positions à la suite d'un processus de validation auprès de deux juges experts<sup>24</sup>. Il faut se rappeler qu'aucun des énoncés supplémentaires issus du cadre théorique ne se rattachait à la position de l'aptitude, certainement parce que cette position prétend que le vocabulaire se développe sans intervention éducative directe alors que les énoncés ajoutés consistaient en des pratiques éducatives explicites. Le tableau 19 énumère les énoncés reliés à chaque bloc.

---

<sup>24</sup> Pour plus de détails sur la validation des blocs de pratiques éducatives, veuillez consulter la section 3.5 du chapitre 3 portant sur le cadre méthodologique.

Tableau 19 : Énoncés associés aux pratiques éducatives des positions instrumentaliste (bloc PI), de l'aptitude (bloc PA) et de la connaissance (bloc PC)

Bloc	Énoncés
<b>Bloc PI</b> Énoncés relatifs à la position instrumentaliste	6A Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.
	6B Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.
	6C Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.
	6F À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.
	6H Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.
	6O Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.
	6P Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.
	6Q Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.
	6Z Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.
	6BB Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.
<b>Bloc PA</b> Énoncés relatifs à la position de l'aptitude	6L Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).
	6S Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.
<b>Bloc PA</b> Énoncés relatifs à la position de l'aptitude	6V Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).
	6Y Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.
<b>Bloc PC</b> Énoncés relatifs à la position de la connaissance	6E Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.
	6J Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques
	6K Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.
	6N Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.
	6R Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique
	6X Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.

Tel que mentionné précédemment, les énoncés de chacun des trois blocs sont issus de la question 6 du questionnaire (voir annexe III) par le biais de laquelle les participants devaient exprimer, sur une échelle de type *Likert* à six niveaux, la fréquence à laquelle ils

utilisent les stratégies décrites par les énoncés, variant de *jamais* à *tous les jours*. Un score moyen par bloc a été calculé pour chacun des participants à partir des scores attribués par ces derniers à chacun des énoncés appartenant à ce bloc. Les moyennes et écarts-types sont calculés, sur le plan de l'échantillon, pour chacun des trois blocs à partir des scores moyens individuels. Ces résultats sont présentés au tableau 20.

Tableau 20 : Statistiques descriptives des blocs de pratiques éducatives reliés aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance (N =22)

Bloc	M	É.T.
<b>Bloc PI</b>		
Énoncés relatifs à la position instrumentaliste	3,19	0,683
<b>Bloc PA</b>		
Énoncés relatifs à la position de l'aptitude	2,30	0,905
<b>Bloc PC</b>		
Énoncés relatifs à la position de la connaissance	3,10	0,860

Ici encore, en raison de la taille restreinte de l'échantillon ( $n < 30$ ), il s'est avéré nécessaire de recourir au test non paramétrique de Friedman dans le but de vérifier si les distributions des trois variables appartenaient à la même population. À cet effet, il appert que les trois distributions ne sont pas toutes issues de la même population [ $\chi^2(2,22) = 19,909, p < .001$ ]. De plus, le *Wilcoxon Signed Ranks Test*, qui compare les blocs deux à deux, indique que la distribution des scores du bloc PA (position de l'aptitude) appartient à une population différente de celles à laquelle appartiennent les distributions du bloc PI (position instrumentaliste) et du bloc PC (position de la connaissance) à un seuil de signification  $p < .001$ .

Puisque les résultats des analyses paramétriques réalisées auprès des mêmes variables vont dans le même sens que les résultats non paramétriques, on rapporte également ici les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées permettant de comparer les moyennes

obtenues pour chacun des trois blocs. Le résultat de l'analyse de variance à mesures répétées rapporte la présence de différences significatives entre les moyennes obtenues pour chacun des trois blocs de pratiques éducatives [ $F(2, 20) = 11,873, p < .001$ ]. À cet effet, le test de Bonferroni révèle que la moyenne du bloc relatif à la position de l'aptitude est significativement inférieure aux moyennes des deux autres blocs ( $p < .05$ ), bloc instrumentaliste et bloc de la connaissance. Il appert donc que les pratiques associées aux énoncés relatifs à la position de l'aptitude ont été, en moyenne, significativement moins souvent utilisées par les participants que celles associées aux énoncés de la position instrumentaliste et de la connaissance.

Le tableau 21 permet de tracer un résumé de la section 4.2.2 portant sur la description des pratiques éducatives relatives à l'enseignement du vocabulaire et, plus précisément, à l'adhésion des différentes stratégies aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance.

Tableau 21 : Résumé de la section 4.2.2

L'adhésion des différentes pratiques éducatives reliées à l'enseignement du vocabulaire aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance peut être présentée ainsi :

- ✓ Tant en analyse paramétrique que non paramétrique, les enseignants utilisent, en moyenne, plus fréquemment les stratégies reliées à la position de la connaissance et à la position instrumentaliste que celles reliées à la position de l'aptitude.

#### 4.2.4 Pratiques éducatives détaillées (Q7 à Q10)

C'est dans cette quatrième sous-section que seront expliqués différents aspects des pratiques éducatives des enseignants œuvrant en milieu spécialisé gestuel. Il sera

notamment question de l'importance accordée aux différents sens (significations) des mots, soit l'enseignement étendu du vocabulaire ou l'enseignement en profondeur des mots (question spécifique 2.4), au choix des mots enseignés (question spécifique 2.5), au matériel utilisé (question spécifique 2.6) et au temps accordé à l'enseignement du vocabulaire (question spécifique 2.7).

#### 4.2.4.1 Enseignement en profondeur ou enseignement étendu du vocabulaire (Q7)

Cette section s'intéresse au choix privilégié par les participants entre l'enseignement d'un seul sens d'un nombre important de mots (enseignement étendu du vocabulaire) ou l'enseignement des différents sens d'un nombre restreint de mots (enseignement en profondeur du vocabulaire). Ainsi, les données recueillies répondront à la question spécifique de recherche 2.4 «Les enseignants favorisent-ils l'enseignement d'un vocabulaire étendu ou l'enseignement en profondeur des mots? » La figure 17 illustre les fréquences associées aux réponses fournies par les participants à la septième question du questionnaire, notamment celle les enjoignant à indiquer si, disposant d'un temps restreint pour enseigner le vocabulaire, ils privilégieraient l'enseignement d'un vocabulaire étendu ou l'enseignement en profondeur d'un vocabulaire plus restreint.

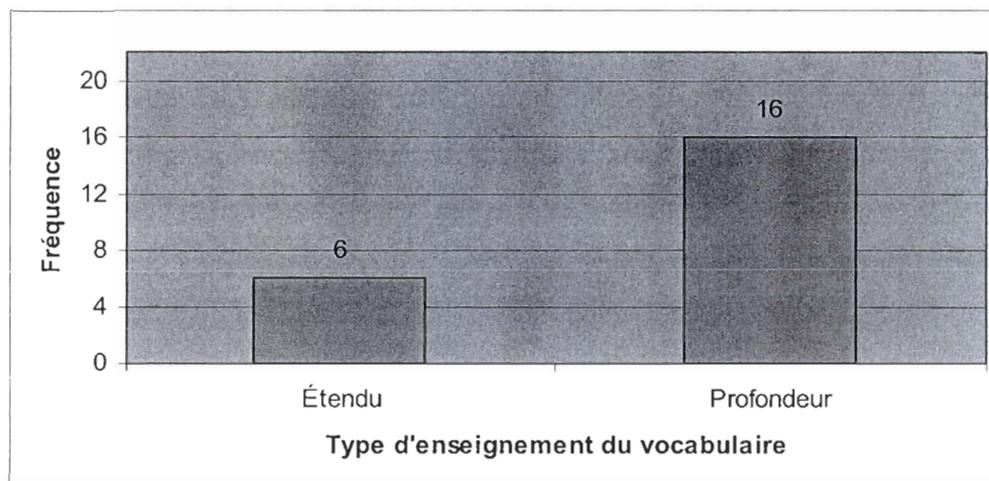


Figure 17. Histogramme illustrant les fréquences associées au type d'enseignement du vocabulaire favorisé par les participants (N = 22)

Un test de khi-carré a été calculé à partir des fréquences présentées à la figure 17. Les résultats du test sont significatifs,  $\chi^2(1, N = 22) = 4.545, p < 0.05$ . Ceci indique que les participants favorisent davantage, dans une proportion de 16 contre 6, l'enseignement en profondeur du vocabulaire, soit l'enseignement de différents sens d'un nombre restreint de mots plutôt que l'enseignement d'un vocabulaire étendu, soit l'enseignement d'un seul sens de nombreux mots.

#### 4.2.4.2 Matériel utilisé pour l'enseignement du vocabulaire (Q8)

Cette section concerne la question spécifique de recherche 2.5 «Quel matériel est utilisé pour l'enseignement du vocabulaire ?». La figure 18 illustre les fréquences associées aux réponses fournies par les participants à la huitième question du questionnaire, notamment celle leur demandant de cocher les types de matériel utilisés (matériel publié, matériel maison ou autre matériel) et d'en donner une brève description. Il est à noter qu'il leur était permis de cocher plus d'une réponse. Le matériel décrit par les participants est quant à lui présenté au tableau 22. La grille de cotation utilisée pour réaliser l'analyse de

contenu qui a servi à recueillir les données rapportées au tableau 22 est présentée à l'annexe VI.

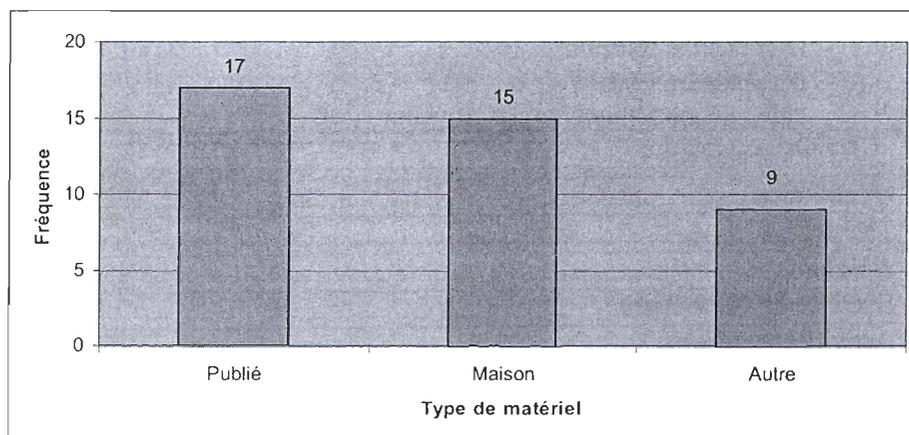


Figure 18. Histogramme représentant les fréquences associées au type de matériel utilisé par les participants pour l'enseignement du vocabulaire

Tableau 22 : Fréquence d'utilisation de chaque type de matériel employé pour l'enseignement du vocabulaire

Type de matériel	Fréquence
Manuel scolaire	9
Texte	16
Texte (sans préciser la provenance)	10
Texte provenant d'Internet	1
Texte provenant de revues et journaux	4
Texte provenant du manuel scolaire	1
Liste	11
Liste de vocabulaire (sans préciser la provenance)	5
Liste créée par l'enseignant	1
Liste tirée des textes	4
Liste du manuel scolaire	1
Aide-mémoire	3
Grammaire	4

Type de matériel	Fréquence
Dictionnaire	9
Dictionnaire (sans préciser la nature)	3
Dictionnaire français	3
Dictionnaire visuel	1
Dictionnaire bilingue Français-LSQ	2
Carte de vocabulaire	6
Illustrations	3
Tableau	2
Affiche	4
Exercice de vocabulaire	7
Activité concrète	3
Sites internet	2
Autre	2

Les fréquences mises de l'avant à la figure 18 représentent les réponses des participants à la question 8. Ainsi, 17 participants mentionnent avoir recours à du matériel publié, 15 participants spécifient qu'ils utilisent du matériel-maison et neuf participants disent utiliser d'autres outils d'enseignement du vocabulaire. Le tableau 23 présente précisément le matériel que les 22 participants mentionnent utiliser. Sur le plan descriptif, les quatre outils permettant d'enseigner le vocabulaire qui ont été les plus fréquemment utilisés par les participants à cette étude sont les textes (16 mentions), les listes de vocabulaire (11 mentions), les dictionnaires (9 mentions) et le manuel scolaire (9 mentions).

#### 4.2.4.3 Types mots à l'étude (Q9)

La présente section s'intéresse à décrire le processus de sélection des mots à travailler avec ses élèves lors des situations d'enseignement/apprentissage du vocabulaire pour répondre à la question spécifique de recherche 2.6 « Quels types de mots les enseignants choisissent-ils de travailler avec leurs élèves ? ». Le tableau 23 décrit quant à lui les données recueillies à la neuvième question qui invitait les participants à identifier, parmi cinq choix de réponses, celui correspondant le mieux à la façon dont ils sélectionnent les

mots qu'ils souhaitent aborder avec leurs élèves en situation d'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Tableau 23 : Fréquence et pourcentage associés au choix des participants à l'égard de la provenance des mots de vocabulaire enseignés (N=22)

Provenance des mots	Fréquence	Pourcentage (%)
1) Mots proposés par le manuel scolaire	2	9,1
2) Mots difficiles du manuel scolaire	0	0
3) Mots reliés au thème à l'étude	9	40,9
4) Mots jugés utiles pour les élèves qui ne sont pas reliés à un thème particulier	9	40,9
5) Autre	2	9,1
Total	22	100

Les fréquences présentées au tableau 22 indiquent qu'aucun participant n'affirme favoriser l'enseignement des mots difficiles du manuel scolaire (énoncé 2), alors que 9,1% d'entre eux privilégient l'enseignement des mots proposés par le manuel scolaire (énoncé 1). La même proportion de sujets, c'est-à-dire 9,1%, affirme choisir des mots d'une provenance autre que celles suggérées par les choix de réponses fournis (énoncé 5). Par ailleurs, les deux catégories de mots apparaissant les plus populaires auprès des enseignants et formateurs sourds ayant répondu au questionnaire sont les mots de vocabulaire reliés au thème à l'étude (énoncé 3) et les mots qui, sans être reliés à un thème en particulier, sont jugés utiles aux élèves (énoncé 4). Ces deux catégories de réponses obtiennent chacune 40,9% des voix. Les résultats d'un test de khi-carré réalisé à partir des fréquences observées révèlent que ces deux énoncés, notamment les énoncés 3 et 4, s'avèrent significativement plus choisis par les participants que les énoncés 1, 2 et 5 [ $\chi^2(3, N = 22) = 8.909, p < .05$ ].

#### 4.2.4.4 Fréquence et durée de l'enseignement du vocabulaire (Q10)

Cette section décrit le temps accordé par les participants à l'enseignement du vocabulaire de manière à répondre à la question suivante : « Combien de temps les enseignants accordent-ils à l'enseignement du vocabulaire ? », question spécifique de recherche 2.6. Ainsi, plus précisément, la fréquence de l'enseignement du vocabulaire, la durée de chaque leçon et la durée totale de l'enseignement du vocabulaire réalisé chaque semaine seront détaillées. Les résultats présentés proviennent des renseignements fournis par les participants ayant complété, à la question 10, les deux énoncés suivants : 10a) *J'enseigne le vocabulaire approximativement \_\_\_ fois par semaine.* et 10b) *En général, chaque leçon d'enseignement du vocabulaire dure \_\_\_\_\_ minutes* (voir annexe III). Les résultats liés à ces aspects seront d'abord présentés globalement au tableau 24, puis de manière plus approfondie aux figures 19 à 21.

Tableau 24 : Statistiques descriptives relatives à la fréquence et à la durée de l'enseignement du vocabulaire

	N	Min	Max	<i>M</i>	<i>É.T.</i>
Fréquence par semaine	21	0,25	5	2,65	1,685
Durée de chaque leçon (minutes)	20	5	75	27,88	17,306
Durée totale par semaine (minutes)	20	15	135	62,63	31,762

Le tableau 24 permet de constater que la fréquence moyenne d'enseignement du vocabulaire est de 2,65 fois par semaine ( $\hat{E}.T.= 1,685$ ) et qu'elle varie d'une fois par mois à cinq fois par semaine. Pour ce qui est de la durée de chaque leçon, la moyenne est de 27,88 minutes ( $\hat{E}.T.= 17,306$ ) variant entre 5 et 75 minutes. Pour le temps hebdomadaire accordé à l'enseignement du vocabulaire, la moyenne est de 62,63 minutes ( $\hat{E}.T.= 31,762$ ).

La figure 19 présente plus précisément les données correspondant aux réponses données à l'item 10a) du questionnaire demandant la fréquence à laquelle les participants enseignent le vocabulaire.

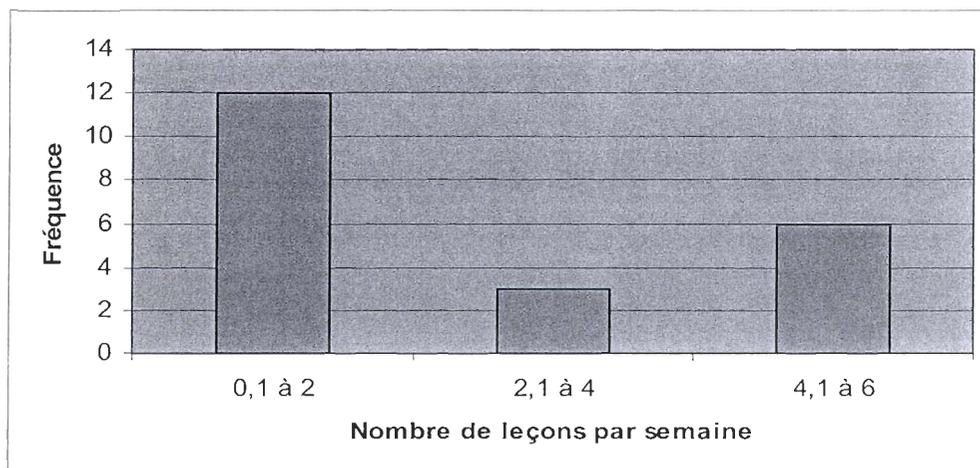


Figure 19. Histogramme illustrant la fréquence d'enseignement du vocabulaire (N=21)

La figure 19 met en évidence que plus de la moitié des enseignants sondés, soit plus exactement 57% d'entre eux, disent donner des leçons de vocabulaire deux fois ou moins par semaine dans leur classe spécialisée en surdité. Par ailleurs, neuf d'entre eux, soit 43% des répondants, donnent plus de deux leçons de vocabulaire par semaine.

Les réponses des participants à la question 10b) leur demandant de fournir la durée approximative de chacune de leurs leçons de vocabulaire sont illustrées de manière isolée à la figure 20.

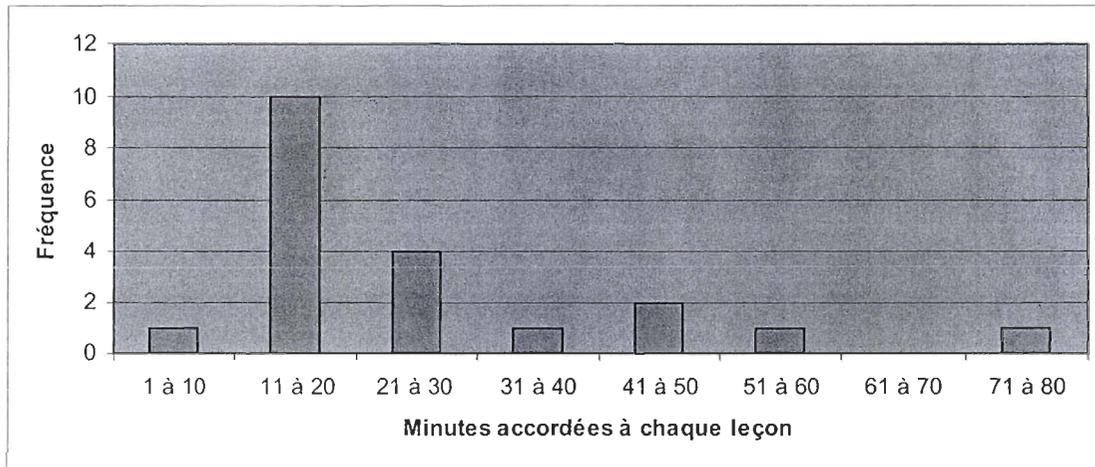


Figure 20. Histogramme illustrant le temps approximatif d'enseignement accordé à chaque leçon (N=20)

On peut observer, à la figure 20, que 10 des 20 participants, donc 50% des enseignants ayant répondu à cette question, disent accorder entre 11 et 20 minutes à chaque leçon d'enseignement du vocabulaire.

La figure 21 présente une compilation des données relatives au nombre de minutes allouées hebdomadairement à l'enseignement du vocabulaire. Ainsi, pour chaque participant à l'étude, le nombre de leçons de vocabulaire hebdomadaire (question 10a) a été multiplié par la durée approximative de chaque leçon (question 10b)<sup>25</sup>. Ces résultats sont illustrés à la figure 21.

<sup>25</sup> Seulement 20 des 22 participants ont répondu aux deux questions.

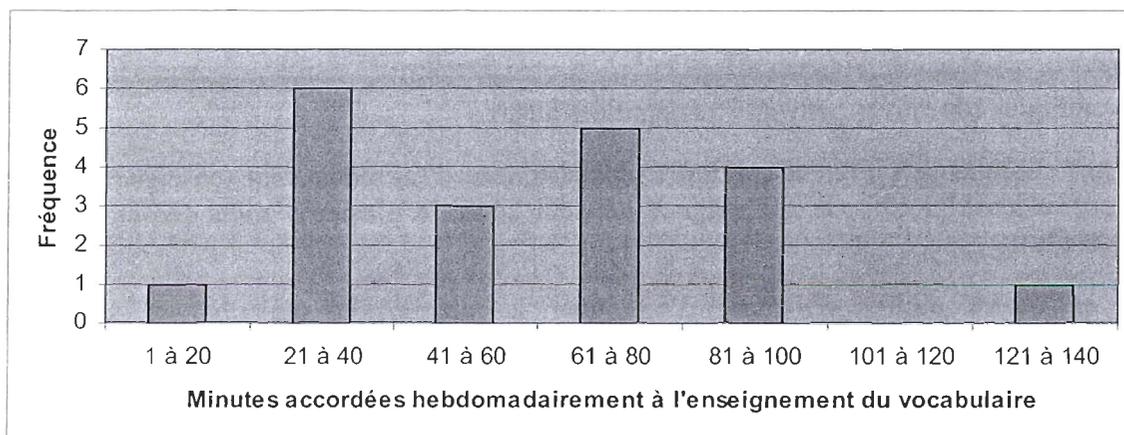


Figure 21. Histogramme illustrant le temps accordé hebdomadairement à l'enseignement du vocabulaire (N=20)

À la figure 21, on remarque qu'il n'y a pas de tendance claire quant au temps accordé hebdomadairement à l'enseignement du vocabulaire. Il faut tout de même noter qu'un groupe de six enseignants accordent chacun entre 21 et 40 minutes et qu'un groupe de 5 enseignants accordent plutôt entre 61 et 80 minutes à l'enseignement du vocabulaire, chaque semaine. Une deuxième constatation est à relever. En effet, 50% des enseignants consacrent une heure ou moins à l'enseignement du vocabulaire, alors que l'autre moitié des participants y consacrent plus d'une heure par semaine.

Le tableau 25 permet de tracer un résumé de la section 3.2.3 portant sur la description des pratiques éducatives relatives à l'enseignement du vocabulaire et, plus précisément, à la description du matériel utilisé, des mots étudiés et du temps accordé à l'enseignement du vocabulaire.

Tableau 25 : Résumé de la section 2.3

Les pratiques éducatives peuvent être détaillées ainsi :

- ✓ Les enseignants préfèrent enseigner plusieurs sens d'un même mot (enseignement en profondeur) plutôt que d'enseigner un seul sens de plusieurs mots (enseignement étendu).
- ✓ Les quatre outils permettant d'enseigner le vocabulaire qui ont été les plus fréquemment utilisés par les participants à cette étude sont les textes, les listes de vocabulaire, les dictionnaires et le manuel scolaire.
- ✓ Les enseignants rapportent travailler les mots d'un thème à l'étude ou encore des mots qu'ils jugent utiles pour leurs élèves, mais qui ne sont pas reliés à un thème particulier.
- ✓ Les enseignants consacrent, en moyenne, 27,88 minutes à chaque leçon de vocabulaire. Ils donnent, en moyenne, 2,65 leçons de vocabulaire par semaine. Donc, les participants disent enseigner le vocabulaire, en moyenne, pendant 62,63 minutes, chaque semaine.

#### 4.2.5 Résumé des pratiques éducatives des enseignants

En somme, en étudiant les réponses des participants on remarque que les trois stratégies les moins utilisées se rapportent à l'enseignement des mots dont la première lettre est la même, à la construction de tableaux permettant de comparer les différentes caractéristiques des mots et à la passation de tests de vocabulaire chronométrés. Les cinq stratégies les plus utilisées ont quant à elles comme thématiques l'activation des connaissances antérieures, l'enseignement des mots les plus fréquents du français, l'explication de l'orthographe des mots, la lecture individuelle de textes présentant des mots nouveaux et l'enseignement de l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures. Les analyses des blocs de pratiques éducatives en arrivent à cette conclusion: les stratégies des blocs relatifs à la position de la connaissance et à la position instrumentaliste sont plus fréquemment utilisées que celles appartenant au bloc de la position de l'aptitude. Aussi, les enseignants préfèrent enseigner les différents sens d'un même mot (enseignement en profondeur du vocabulaire) à leurs élèves plutôt que d'enseigner en surface un grand nombre de mots, c'est-à-dire en n'abordant qu'un seul sens

par mot. Les quatre outils d'enseignement du vocabulaire qui ont reçu le plus grand nombre de mentions de la part des participants à cette étude sont les textes, les listes de vocabulaire, les dictionnaires et le manuel scolaire. Finalement, les enseignants disent donner, en moyenne, 2,65 leçons de vocabulaire par semaine. De plus, ils jugent que ces leçons durent en moyenne 27,88 minutes. Ainsi, la durée moyenne de l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves sourds gestuels au Québec serait de 62,63 minutes par semaine.

#### 4.3 LIENS ENTRE LES CROYANCES DES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES ÉDUCATIVES

La troisième section s'attarde à décrire les ressemblances ou les différences qui existent entre les croyances et les pratiques éducatives des participants de manière à répondre au troisième objectif de recherche qui est de mettre en lien les croyances des participants à l'égard de l'enseignement du vocabulaire et les pratiques éducatives auxquelles ils affirment recourir pour favoriser cet apprentissage. Plus précisément, les résultats rapportés tentent de répondre à la question : « Est-ce que les croyances et les pratiques éducatives des enseignants travaillant avec la clientèle sourde sont reliées entre elles ? ».

Dans un premier temps, pour vérifier la présence éventuelle d'une relation entre les croyances et les pratiques éducatives, une analyse de corrélation a été réalisée entre ces deux variables mesurées par les questions 1 et 6 du questionnaire (voir annexe III). Il importe de rappeler ici que les 28 items relatifs aux croyances (les énoncés 1A à 1BB de la question 1) font référence aux 28 stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire auxquelles on invitait les participants à attribuer un score d'efficacité variant de *Totalement inefficace* à *Totalement efficace*. Ces 28 stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire étaient de nouveau présentées aux participants à la question 6 (les énoncés 6A à 6BB) qui les invitait cette fois à exprimer sur une échelle à six niveaux la fréquence à laquelle ils disent recourir à chacune d'entre elles. Ceci a mené à la création de deux variables de 28 observations : une première variable contenant les 28 scores moyens de la

question 1 et une seconde variable contenant les 28 scores moyens de la question 6. Ces scores moyens ont été créés en calculant, tant pour la question 1 que pour la question 6, la moyenne des scores attribués par les 22 sujets à chacun des 28 items. Il a ainsi été possible d'effectuer une corrélation de Pearson entre ces deux variables (voir la Figure 22).

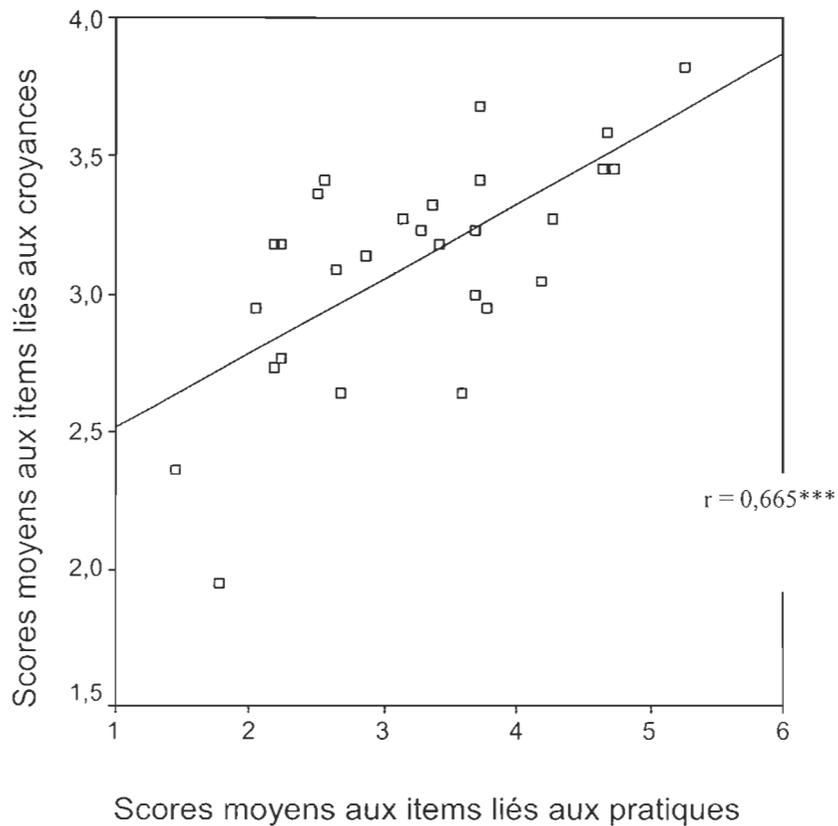


Figure 22. Nuage de points et droite de corrélation illustrant la corrélation entre les scores moyens d'efficacité accordés aux items relatifs aux croyances (28 items de la question 1) et les scores moyens de fréquence d'utilisation des items relatifs aux pratiques (28 items de la question 6) ( $N = 28$ )

Les résultats de la corrélation de Pearson, illustrés à la figure 22, indiquent la présence d'une relation positive et significative entre les croyances et les pratiques éducatives que les participants affirment utiliser ( $r = 0,665$ ,  $p < .001$ ). Ainsi, sur le plan de l'échantillon, il apparaît que les stratégies d'enseignement jugées les plus efficaces

(croyances) soient, de façon générale, également les stratégies les plus fréquemment utilisées (pratiques).

Dans un deuxième temps, pour préciser les liens qui existent entre les croyances et les pratiques éducatives, 28 corrélations ont été réalisées de manière à comparer une à une les croyances et les pratiques éducatives. Ainsi, la première de ces corrélations vérifie la correspondance entre les croyances à l'égard de la première des 28 stratégies (question 1, item 1) et les pratiques en rapport avec cette même stratégie (question 6, item 1); la deuxième corrélation vérifie la correspondance entre les croyances à l'égard de la deuxième des 28 stratégies (question 1, item 2) et les pratiques en rapport avec cette même stratégie (question 6, item 2); et ainsi de suite jusqu'à la 28<sup>ième</sup> corrélation. Il faut se rappeler que les 22 participants ont été appelés à évaluer le niveau d'efficacité (croyances) ainsi que la fréquence d'utilisation (pratiques) de chacune des 28 stratégies présentées aux questions 1 (items 1a à 1bb) et 6 (items 6a à 6bb). Ces nouvelles analyses nous permettront de préciser parmi les 28 stratégies répertoriées, celles qui présentent une corrélation entre le score de croyance et le score de pratique. Autrement dit, il sera possible d'identifier, parmi les stratégies jugées efficaces par les participants, celles qui sont, de façon générale, utilisées plus souvent et inversement, de relever, parmi les stratégies jugées moins efficaces par les participants, celles qui sont, de façon générale, utilisées moins souvent.

Tableau 26 : Coefficients de corrélation de Pearson calculés entre les scores moyens des items de croyances et des items de pratiques éducatives.

Items	N	r
A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	22	,163
B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	22	,317
C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	22	,474 *
D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	22	,728 ***
E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	22	,010
F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	22	,571 **
G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	22	,331
H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	22	,363

Items	N	r
D) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	22	,461 *
J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	22	,177
K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	22	,193
L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	22	,615
M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	22	,300
N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	21	,514 *
O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	22	,100
P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	22	-0,275
Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	22	,131
R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	22	,428 *
S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	22	,427 *
T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	22	,493 *
U) Favoriser la lecture autonome en classe.	22	,423 *
V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	22	,458 *
W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	22	,557 **
X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	21	,285
Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	22	,371
Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	22	,469 *
AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).	22	,388
BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	22	,387

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

On observe, au tableau 26, que 12 des 28 stratégies, soit 43% des items, présentent une corrélation positive significative entre le score de croyance et celui de la pratique. Ce sont les stratégies C, D, F, I, N, R, S, T, U, V, W et Z<sup>26</sup>. Les différentes stratégies pour lesquelles un lien existe ne présentent pas de similitude particulière entre elles. En effet, certaines sont jugées efficaces, d'autres sont plutôt jugées inefficaces par les participants, mais aussi par les spécialistes de l'enseignement du vocabulaire. Elles se retrouvent dans les trois différentes positions décrites par Anderson et Freebody (1981) et proviennent tant de l'enseignement du vocabulaire en L1 qu'en L2. Pour les 16 autres stratégies, soit 57% des items, aucun lien entre les croyances et les pratiques ne peut être établi de façon

<sup>26</sup> Pour connaître le libellé de chacune des stratégies, veuillez consulter le tableau 26.

statistiquement significative. Ceci tend à montrer que les enseignants n'utilisent pas systématiquement toutes les stratégies qu'ils jugent efficaces.

#### 4.3.1 Pourcentage d'accord entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants

Pour répondre à la question spécifique de recherche 3.1 « Quel est le pourcentage d'accord entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants ? », la présente section s'intéresse au taux d'accord existant entre les pratiques et les croyances des enseignants relatives à l'enseignement du vocabulaire. Ainsi, les résultats obtenus à la question 1 ont été croisés avec ceux obtenus à la question 6. De cette manière, la fréquence d'utilisation des différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire (pratique) est comparée au niveau d'efficacité accordé par les enseignants aux différentes stratégies (croyance). Les 28 tableaux croisés se retrouvent en annexe X.

Pour être considérées comme cohérentes, les pratiques et les croyances doivent correspondre l'une à l'autre, dans un sens, ou dans l'autre. Ainsi, il y aura cohérence entre les croyances et les pratiques, si les stratégies jugées *efficaces* (croyances) sont utilisées par les enseignants (pratiques). L'inverse est aussi vrai : on parlera également de cohérence si les stratégies jugées *inefficaces* (croyances) ne sont pas utilisées (pratiques). Dans le cadre de cette étude, différents niveaux de cohérence ont été établis<sup>27</sup>. On considère, pour les stratégies jugées efficaces qu'il y a un accord complet entre les croyances et les pratiques

---

<sup>27</sup> En ce qui concerne les stratégies jugées efficaces, les quatre niveaux de cohérence suivants ont été déterminés: cohérence élevée (stratégie utilisée une fois par semaine ou plus par les participants la jugeant efficace), cohérence moyenne (stratégie utilisée quelques fois par mois par les participants la jugeant efficace), cohérence faible (stratégie utilisée quelques fois par année par les participants la jugeant efficace) et incohérence (stratégie jugée efficace par les participants mais qui n'est jamais utilisée). Pour les stratégies jugées inefficaces par les participants, les niveaux de cohérence seront inversés et ramenés à trois. La cohérence élevée représente la non-utilisation d'une stratégie jugée inefficace (stratégie jamais utilisée par les participants la considérant inefficace), la cohérence faible représente l'utilisation d'une stratégie jugée inefficace quelques fois par année et l'incohérence représente l'utilisation d'une stratégie jugée inefficace une fois par mois ou plus.

lorsque 50,1% des participants<sup>28</sup> de l'échantillon utilisent les stratégies quelques fois par mois ou plus, ce qui correspond à une cohérence moyenne à élevée<sup>29</sup>. Par ailleurs, on considère que l'accord est partiel entre les croyances et les pratiques éducatives lorsque les enseignants utilisent la stratégie quelques fois par année<sup>30</sup>. Pour ce qui est des stratégies jugées inefficaces, on considère qu'il y a accord entre les croyances et les pratiques, lorsque 50,1% des participants<sup>31</sup> n'utilisent jamais les stratégies jugées inefficaces, ce qui correspond à une cohérence élevée<sup>32</sup>.

Il convient de rappeler que parmi les 28 stratégies proposées aux enseignants, 22 étaient jugées *efficaces* et une seule était considérée *inefficace* (voir tableau 3 de la section 4.1.1.1 du présent chapitre). Pour les cinq autres stratégies, les tests de khi-carré ne permettaient pas de relever de différence entre le nombre de participants les jugeant efficaces et le nombre de participants les jugeant inefficaces. Ainsi, le tableau 27 présente, pour les 22 stratégies jugées *efficaces*, les fréquences obtenues pour chacun des quatre niveaux de cohérence croyances-pratiques retenus.

---

<sup>28</sup> Le barème de 50,1% est utilisé pour s'assurer que la majorité soit atteinte.

<sup>29</sup> Au tableau 27, l'accord complet croyances-pratiques est représenté par les colonnes mises en évidence par l'application d'une coloration gris foncé.

<sup>30</sup> Au tableau 27, l'accord partiel entre les croyances et les pratiques est représenté par la colonne mise en évidence par l'application d'une coloration gris pâle.

<sup>31</sup> Le barème de 50,1% est utilisé pour s'assurer que la majorité soit atteinte.

<sup>32</sup> Il importe de rappeler que pour les stratégies considérées inefficaces, aucune catégorie *cohérence moyenne* n'a été retenue.

Tableau 27 : Fréquence obtenue aux quatre niveaux de cohérence des stratégies jugées efficaces par les enseignants.<sup>1</sup>

Stratégies jugées efficaces	Nombre de sujets ayant jugé la stratégie efficace	Incohérence croyance-pratique  (stratégie jamais utilisée par les sujets la jugeant efficace)	Cohérence croyance-pratique faible  (stratégie utilisée quelques fois par année par les sujets la jugeant efficace)	Cohérence croyance-pratique moyenne  (stratégie utilisée quelques fois par mois par les sujets la jugeant efficace)	Cohérence croyance-pratique élevée  (stratégie utilisée au moins une fois par semaine par les sujets la jugeant efficace)
A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	20	2	6	2	10
B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	21	1	3	6	11
D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	20	0	0	3	17
E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	22	0	0	3	19
F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	19	4	4	6	5
G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	17	0	1	5	11
H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	21	1	2	3	15
I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	20	0	0	2	20
J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	20	4	9	3	4
K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	20	4	6	5	5
L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	17	2	5	5	5
M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	16	2	3	4	8
N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	16	5	5	3	3
O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	20	1	3	9	7
Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	17	2	0	4	11
R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	22	1	3	7	11
S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	18	3	4	4	7
T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	19	1	3	2	13
U) Favoriser la lecture autonome en classe.	18	0	1	7	14
W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	21	1	0	2	18

	Nombre de sujets ayant jugé la stratégie efficace	Incohérence croyance-pratique  (stratégie jamais utilisée par les sujets la jugeant efficace)	Cohérence croyance-pratique faible  (stratégie utilisée quelques fois par année par les sujets la jugeant efficace)	Cohérence croyance-pratique moyenne  (stratégie utilisée quelques fois par mois par les sujets la jugeant efficace)	Cohérence croyance-pratique élevée  (stratégie utilisée au moins une fois par semaine par les sujets la jugeant efficace)
Stratégies jugées efficaces					
X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	20	7	2	8	3
Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	18	1	4	4	9

Note.<sup>1</sup> Il est à noter que, pour chacune des 22 stratégies jugées efficaces par la majorité des participants et dont il est question dans ce tableau, seules les données relatives aux enseignants les ayant considérées efficaces sont présentées.

Ainsi, des 22 stratégies jugées *efficaces*, 19 présentent un accord<sup>33</sup> entre les croyances et les pratiques des enseignants qui les ont jugées efficaces. Il y a donc 86,4% des stratégies jugées *efficaces* pour lesquelles les croyances sont cohérentes avec les pratiques. De ce nombre, onze stratégies présentent même une cohérence élevée entre les croyances et les pratiques éducatives ; on note en effet que pour ces stratégies au moins 50,1% des sujets qui les ont considérées comme efficaces y recourent au moins une fois par semaine. Il s'agit des stratégies B, D, E, G, H, I, M, Q, R, T et W dont les libellés se retrouvent au tableau 27<sup>34</sup>. On observe donc que 50% des stratégies jugées *efficaces* par les enseignants sont utilisées une fois par semaine ou plus. Ainsi, les huit autres stratégies, soit les stratégies A, F, L, O, S, U, X et Z<sup>35</sup>, présentent une cohérence moyenne, car 50,1% des participants ayant jugé les stratégies *efficaces* les utilisent quelques fois par mois. Seules trois stratégies n'atteignent pas le score d'accord croyance-pratique fixé : il s'agit de la stratégie J, soit recourir à l'élaboration de cartes sémantiques, de la stratégie K, soit vivre des

<sup>33</sup> Il faut rappeler que, dans le cadre de cette étude, il a été convenu qu'il y a accord pour une stratégie donnée lorsque 50,1% des sujets qui ont jugé cette stratégie efficace l'utilisent au moins quelques fois par mois.

<sup>34</sup> Pour plus de détails, voir les tableaux croisés en annexe X.

<sup>35</sup> Idem

expériences langagières concrètes avec les élèves et de la stratégie N, soit favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots. Ces stratégies, bien que considérées *efficaces* par les participants, ne sont pas utilisées régulièrement par une majorité d'entre eux. En effet, en ce qui a trait à l'élaboration de cartes sémantiques, 35% des sujets ayant affirmé considérer cette stratégie comme *efficace* l'utilisent au moins quelques fois par mois, 45% n'y recourent que quelques fois par année, alors que 20% n'y font jamais appel. Pour la stratégie qui encourage la mise en place d'expériences langagières, 50% des enseignants l'utilisent quelques fois par mois ou plus, 30% des enseignants l'utilisent que quelques fois par année et 20% des enseignants ne vivent jamais d'expérience langagière avec leurs élèves. En ce qui a trait à la stratégie visant à faire ressortir des similitudes et des différences entre les caractéristiques des mots, on note que, parmi les sujets ayant jugé cette pratique *efficace*, 37,5% l'utilisent régulièrement, 31,3% ne le font que quelques fois par année et 31,3% ne l'emploient jamais.

Parallèlement, il apparaît important d'attirer l'attention sur quelques données pertinentes à l'égard de certaines stratégies jugées *efficaces* (voir le tableau 27 et les tableaux comparatifs présentés à l'annexe X) pour lesquelles le degré d'accord entre les croyances et les pratiques semble particulièrement élevé. D'abord, la stratégie I, privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français, semble se démarquer puisque les données révèlent qu'elle est utilisée au moins une fois par semaine ou plus par 91% des participants l'ayant qualifiée d'efficace et au moins quelques fois par mois par 100% d'entre eux. Il en va de même pour la stratégie E, activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités, pour laquelle on remarque que 86,3% des participants qui la jugent efficace l'utilisent une fois par semaine ou plus. Il y a même 54% de ces enseignants qui recourent à cette stratégie tous les jours. On peut aussi noter que 100% d'entre eux l'utilisent au moins quelques fois par mois. Enfin, la stratégie W, enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire, se distingue

également des autres puisqu'elle est utilisée au moins une fois par semaine par 85,7% des enseignants qui la considèrent *efficace* et quelques fois par mois par 95,2% d'entre eux. À la lumière de ces résultats, il apparaît donc justifié d'affirmer que le niveau d'accord entre les croyances et les pratiques reliées à ces stratégies s'avère indéniablement élevé.

La correspondance entre les croyances et les pratiques relatives à la stratégie X qui consiste à décrire des termes dont l'intensité varie ou à distinguer les différents synonymes d'un mot semble aussi particulière. Dans les faits, 19 des 21 répondants (90,5%) jugent cette stratégie *efficace* (voir le tableau 3 de la section 4.1.1.1 du présent chapitre). Parmi ceux-ci, 10 enseignants, soit 52,6% d'entre eux, l'utilisent au moins quelques fois par mois, mais seulement deux d'entre eux, soit 10,5% de ces 19 répondants, le font au moins une fois par semaine (voir tableau X de l'annexe X). On remarque même que sept des 19 enseignants ayant émis une opinion favorable à l'égard de cette stratégie, soit 36,8% d'entre eux, n'y recourent pourtant jamais. À l'inverse, un des deux participants ayant taxé cette stratégie d'*inefficace*, déclare toutefois y recourir quelques fois par année. De cette manière, on peut remarquer, pour cette stratégie, l'existence d'une certaine discordance entre les croyances et les pratiques de huit des 21 répondants, soit 38,1% de l'échantillon. Il est tout de même important de porter attention à la nature de la stratégie. La stratégie X, proposant de réaliser des échelles d'intensité, n'est pas, dans sa nature propre, une stratégie polyvalente. Cette stratégie ne peut être utilisée que dans des contextes bien précis, ce qui peut expliquer que certains la jugent *efficace*, mais n'ont pas eu d'occasion précise de l'expérimenter.

Maintenant, il importe de porter attention à la seule stratégie ayant été jugée *inefficace* par les enseignants, soit la stratégie C invitant à enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux débutant par la même lettre. On observe que 77,8% des participants qui jugent cette stratégie *inefficace* ne l'utilisent jamais, ce qui témoigne d'une cohérence élevée entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants. Il faut tout de même souligner que quatre sujets sur les 18 qui considèrent la stratégie *inefficace*, soit 22,2%

d'entre eux, disent utiliser cette stratégie une fois par semaine ou plus alors qu'ils la déclarent non efficace pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Ainsi, les croyances et les pratiques éducatives de 22,2% des enseignants sont incohérentes. Bref, en ce qui concerne cette stratégie, il appert qu'en général les enseignants mettent en pratique ce qu'ils croient : en majorité, ils n'utilisent pas cette stratégie qu'ils jugent *inefficace*.

Enfin, il importe également d'analyser le degré d'accord croyances-pratiques des cinq stratégies pour lesquelles les participants avaient des avis partagés à l'égard du niveau d'efficacité, notamment les stratégies P, V, Y, AA ET BB. On doit en effet se rappeler que les tests de khi-carré n'avaient permis de relever aucune différence significative entre le nombre de participants les ayant taxées d'efficaces et le nombre de participants les ayant qualifiées d'inefficaces.

En portant attention aux résultats obtenus pour la stratégie P (voir tableau P de l'annexe X), qui suggère aux enseignants d'inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots, on observe que tous les enseignants ayant jugé la stratégie *inefficace* (n = 10) disent l'utiliser quelques fois par année ou plus. Ainsi, 100% des enseignants qui considèrent comme *inefficace* cette stratégie l'utilisent tout de même plus ou moins régulièrement, démontrant ainsi une certaine incohérence entre leurs croyances et leurs pratiques. Il y a même trois des 10 enseignants qui jugent la stratégie *inefficace*, soit 30% d'entre eux, qui l'utilisent à tous les jours. Par ailleurs, on remarque que 10 des 12 enseignants ayant déclaré cette stratégie *efficace*, soit 83,3% d'entre eux, l'utilisent entre quelques fois par année et à tous les jours. Ils adoptent ainsi des pratiques en accord avec leurs croyances. Toutefois deux d'entre eux (16,7%) n'y recourent jamais bien qu'ils la qualifient d'*efficace*, optant pour des pratiques ne concordant pas avec leurs croyances. Bref, de façon générale, on remarque une certaine discordance entre les croyances et les pratiques des enseignants à l'égard de cette stratégie. En effet, il appert que 12 enseignants sur les 22 sondés, soit 54,5% d'entre eux, recourent à des pratiques qui ne correspondent pas à leurs croyances, soit parce qu'ils utilisent une stratégie qu'ils considèrent *inefficace*

(n = 10), soit parce qu'ils ne font jamais appel à une stratégie qui leur semble pourtant être *efficace* (n = 2).

Il est difficile de classer la stratégie V, donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s), comme *efficace* ou *inefficace* puisque précisément 50% des participants la jugent *efficace* et 50% la jugent *inefficace* (voir tableau 3 de la section 4.1.1.1 du présent chapitre). Lorsqu'on observe la distribution des résultats (voir tableau V de l'annexe X), on remarque que 50% des 22 enseignants sondés jugent la stratégie *inefficace* et que 100% d'entre eux ne l'utilisent jamais, c'est-à-dire que tous les enseignants qui jugent la stratégie *inefficace* ne l'utilisent jamais, ce qui témoigne d'une cohérence élevée entre leurs croyances et leurs pratiques. Lorsqu'on s'intéresse aux 50% des enseignants qui jugent cette stratégie *efficace*, on observe que six des 11 participants, soit 54,5% d'entre eux, n'utilisent jamais cette stratégie qu'ils jugent pourtant *efficace* alors que les 5 autres participants qui la déclarent *efficace*, soit 45,5% d'entre eux, l'utilisent entre quelques fois par année et une fois par semaine. Même si les avis sont partagés pour cette stratégie, on peut tout de même dire que les enseignants sondés sont, de façon générale, c'est-à-dire pour 72,7% d'entre eux, plutôt conséquents. Tous ceux qui la jugent *inefficace* (n = 11) ne l'utilisent pas, et 45,5% de ceux qui la jugent *efficace* (n = 5) l'utilisent un peu. Il n'en demeure pas moins que six des 22 participants sondés, soit 27,3% de l'échantillon, montrent une certaine incohérence sur le plan des croyances et des pratiques, n'utilisant jamais une stratégie considérée *efficace*.

Lorsqu'on s'intéresse aux résultats obtenus pour la stratégie Y (voir tableau Y de l'annexe X), qui suggère aux enseignants de demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions, il convient de noter que, parmi les neuf enseignants jugeant la stratégie *inefficace*, 55,6% des participants ne l'utilisent jamais ce qui montre qu'il y a accord entre les croyances et les pratiques. À l'inverse, 33,3% des enseignants utilisent la stratégie même s'ils affirment qu'elle s'avère *inefficace*. L'un de ces enseignants mentionne même l'utiliser tous les jours, ce qui traduit une incohérence manifeste entre ses croyances et ses pratiques. Par ailleurs, en ce qui a trait aux 13

enseignants qui ont qualifié la stratégie d'*efficace*, on en compte huit, soit 61,5% d'entre eux, qui adoptent des pratiques qui vont dans le même sens que leurs croyances puisqu'ils utilisent la stratégie au moins quelques fois par mois. Bref, de façon générale, on remarque un certain accord entre les croyances et les pratiques des enseignants à l'égard de cette stratégie. En effet, il appert que 13 enseignants sur les 22 sondés, soit 59,1% d'entre eux, recourent à des pratiques qui correspondent à leurs croyances, en utilisant la stratégie qu'ils considèrent comme *efficace* (n = 8) ou en n'utilisant pas la stratégie qu'ils jugent *inefficace* (n = 5).

À la stratégie AA (voir tableau AA de l'annexe X), qui suggère de faire passer des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s), il peut être constaté que 55,6% (n = 5) des neuf enseignants ayant jugé la stratégie *inefficace* n'utilisent jamais la stratégie et optent ainsi pour des pratiques en accord entre leurs croyances. Pour ce qui est des 13 enseignants qui ont révélé que cette stratégie était *efficace*, 53,9% d'entre eux (n = 7) recourent à des pratiques cohérentes avec leurs croyances, car ils utilisent la stratégie au moins quelques fois par mois. En somme, on dénote, pour la majorité des participants, un accord entre les croyances et les pratiques à l'égard de cette stratégie. À cet effet, il appert que 12 enseignants sur les 22 sondés, soit 54,5% d'entre eux, à des pratiques qui correspondent à leurs croyances, soit parce qu'ils utilisent cette stratégie qu'ils considèrent *efficace* (n = 7), soit parce qu'ils ne font jamais appel à cette stratégie qui leur semble *inefficace* (n = 5).

Enfin, en ce qui concerne les résultats obtenus par la stratégie BB (voir tableau BB de l'annexe X), qui suggère aux enseignants de demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition, on peut remarquer que 55,6% (n = 5) des neuf enseignants ayant jugé la stratégie *inefficace* n'utilisent jamais cette stratégie ce qui démontre un accord entre leurs croyances et leurs pratiques. Pour ce qui est des 13 enseignants qui ont taxé cette stratégie d'*efficace*, on dénombre sept enseignants, soit 53,8% d'entre eux, pour lesquels les croyances et les pratiques sont en accord. Il est à noter que 23,1% des enseignants qui ont jugé efficace la stratégie présentent des pratiques qui sont en désaccord avec leurs

croyances. En résumé, on dénote un accord entre les croyances et les pratiques des enseignants à l'égard de cette stratégie. En effet, il ressort de cela que 12 enseignants sur les 22 sondés, soit 54,5% d'entre eux, recourent à des pratiques qui correspondent à leurs croyances, soit parce qu'ils utilisent cette stratégie qu'ils considèrent comme efficace ( $n = 7$ ), soit parce qu'ils ne font jamais appel à cette stratégie qui leur semble inefficace ( $n = 5$ ).

Bref, lorsqu'on considère les cinq stratégies pour lesquelles les avis sont partagés, quatre des cinq stratégies présentent des croyances et des pratiques éducatives qui sont en accord pour la majorité des enseignants sondés. Il y a un taux d'accord global<sup>36</sup>, pour ces cinq stratégies, de 52,7% entre les croyances et les stratégies des enseignants ayant participé à l'étude.

Voici le tableau 28 qui présente les différents pourcentages d'accord des 28 stratégies. En effet, pour chaque stratégie, on retrouve le pourcentage d'accord pour les stratégies jugées efficaces<sup>37</sup>, le pourcentage d'accord pour les stratégies jugées inefficaces<sup>38</sup>, et pour le pourcentage d'accord pour l'ensemble des stratégies<sup>39</sup>.

---

<sup>36</sup> On calcule ce taux d'accord global en additionnant les nombres de participants dont les croyances et les pratiques sont en accord et en divisant le nombre obtenu par le nombre total de participants. Ensuite, une moyenne a été effectuée pour obtenir un taux d'accord global pour les cinq stratégies.

<sup>37</sup> Il s'agit du nombre de sujets qui ont jugé la stratégie inefficace et qui ne l'utilisent jamais divisé par le nombre total de sujets qui ont jugé la stratégie inefficace multiplié par 100.

<sup>38</sup> Il s'agit du nombre de sujets qui ont jugé la stratégie efficace et qui l'utilisent au moins quelques fois par mois divisé par le nombre total de sujets qui ont jugé la stratégie efficace multiplié par 100.

<sup>39</sup> Il s'agit du nombre de sujets ayant des pratiques en accord avec leurs croyances divisé par le nombre de sujets ayant répondu à la question multiplié par 100.

Tableau 28 : Pourcentages cohérence croyances-pratiques éducatives pour les 28 stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Stratégies	N	% de cohérence croyance-pratique chez les sujets qui ont jugé la stratégie efficace <sup>1</sup>	% de cohérence croyance-pratique chez les sujets qui ont jugé la stratégie inefficace <sup>2</sup>	% de cohérence croyance-pratique chez les l'ensemble des sujets ayant répondu à la question <sup>3</sup>
A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	22	60,0	0,0	54,5
B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	22	81,0	0,0	77,3
C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	22	9,0	77,8	72,7
D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	22	100,0	0,0	90,9
E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	22	100,0	N/A	100,0
F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	22	57,9	66,7	59
G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	22	91,7	0,0	72,7
H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	22	87,5	0,0	81,8
I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	22	100,0	50,0	95,4
J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	22	35,0	0,0	31,8
K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	22	50,0	0,0	45,4
L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	22	58,8	60,0	59,1
M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	22	87,5	0,0	63,6
N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	21	33,3	50,0	38,1
O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	22	80,0	0,0	72,7
P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des m	22	66,6	0,0	36,4
Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	22	88,2	0,0	68,2
R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	22	81,8	N/A	81,8
S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (drill). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	22	61,1	50,0	59,1
T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	22	78,2	33,3	72,2
U) Favoriser la lecture autonome en classe.	22	94,4	0,0	77,3
V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	22	36,4	100,0	54,5

Stratégies	N	% de cohérence croyance-pratique chez les sujets qui ont jugé la stratégie efficace <sup>1</sup>	% de cohérence croyance-pratique chez les sujets qui ont jugé la stratégie inefficace <sup>2</sup>	% de cohérence croyance-pratique chez les l'ensemble des sujets ayant répondu à la question <sup>3</sup>
W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	22	95,0	0,0	90,9
X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	21	52,6	50,0	52,4
Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	22	61,5	55,6	59,1
Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	22	72,2	0,0	59,1
AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s)	22	53,8	55,6	54,5
BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	22	53,8	55,6	54,5

Note. 1. Il s'agit du nombre de sujets qui ont jugé la stratégie efficace et qui l'utilisent au moins quelques fois par mois divisé par le nombre total de sujets qui ont jugé la stratégie efficace multiplié par 100.  
 2. Il s'agit du nombre de sujets qui ont jugé la stratégie inefficace et qui ne l'utilisent jamais divisé par le nombre total de sujets qui ont jugé la stratégie inefficace multiplié par 100.  
 3. Il s'agit du nombre de sujets ayant des pratiques en accord avec leurs croyances divisé par le nombre de sujets ayant répondu à la question multiplié par 100.

En consultant ce tableau, on s'aperçoit que lorsque l'on tient compte de l'ensemble des 28 stratégies présentées, on note que pour 24 d'entre elles, soit pour 85,7% des stratégies proposées, les enseignants adoptent en majorité des pratiques éducatives qui sont en accord avec leurs croyances. Il est à noter que ces pourcentages d'accord ont été calculés en tenant compte à la fois des réponses fournies par les enseignants ayant jugé les stratégies *inefficaces* et des réponses fournies par les enseignants ayant considéré les stratégies *efficaces*.

#### 4.3.2 Résumé des liens entre les croyances et les pratiques éducatives

De manière générale, lorsque les croyances et les pratiques éducatives des participants sont étudiées dans leur ensemble, elles sont positivement corrélées ( $r = 0,665$ ,  $p < .001$ ). Lorsque l'on observe plus précisément le lien entre les croyances et les pratiques

relatives à chacune des 28 stratégies, on observe que 43% des 28 analyses de corrélation s'avèrent être significatives. Donc, bien qu'il existe des correspondances entre les croyances et les pratiques éducatives, ces correspondances ne ressortent, de façon statistiquement significative, que pour certaines stratégies. D'autre part, lorsque l'on compare les réponses fournies par les enseignants à la question leur demandant d'évaluer l'efficacité de chacune des 28 stratégies à celles qu'ils ont formulées à la question les invitant à préciser la fréquence selon laquelle ils utilisent chacune de ces stratégies, on est en mesure de constater que, pour la majorité des participants, les pratiques sont en accord avec les croyances dans le cas de 24 des 28 stratégies d'enseignement du vocabulaire, ce qui équivaut à un pourcentage d'accord de 85,7% entre les croyances et les pratiques. Lorsqu'on s'attarde aux 22 stratégies jugées efficaces, on remarque que pour 19 d'entre elles les pratiques éducatives des participants ayant jugé les stratégies efficaces sont en accord avec leurs croyances. D'autre part, la seule stratégie jugée inefficace s'accompagne de pratiques cohérentes aux croyances de la part de la majorité des répondants. Enfin, pour les cinq stratégies où les avis à l'égard de l'efficacité demeurent partagés, les croyances et les pratiques éducatives de quatre des cinq stratégies sont en accord. De façon générale, il apparaît donc que les croyances et les pratiques éducatives semblent plutôt correspondre entre elles.

## **CHAPITRE 5**

### **LA DISCUSSION**

La présente étude avait comme premier objectif d'explorer les croyances des enseignants en matière d'enseignement du vocabulaire. Ainsi, dans un premier temps la discussion tracera le portrait des croyances des enseignants relatives à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire. Le deuxième objectif visait, quant à lui, l'examen des pratiques éducatives de ces mêmes enseignants travaillant en classes spéciales auprès d'élèves sourds gestuels du Québec. Dans un deuxième temps, une description des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants lors des leçons de vocabulaire sera présentée. Enfin, le troisième objectif de ce projet de recherche était de mettre en lien les croyances des enseignants et les pratiques pédagogiques qu'ils adoptent. Dans un troisième temps, un regard sera donc porté sur les liens observés entre les croyances des enseignants et leurs pratiques pédagogiques de même que sur le taux d'adéquation entre ces croyances et ces pratiques.

#### **5.1 CROYANCES DES ENSEIGNANTS**

Cette étude tentait d'abord de répondre à la question générale de recherche suivante : "Quelles sont les croyances, en matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire, des enseignants travaillant avec la clientèle sourde ?" Pour répondre à cette question, il convient de décrire les stratégies que les enseignants jugent efficaces et inefficaces, de vérifier si les stratégies jugées efficaces par les enseignants le sont aussi par les chercheurs dans ce domaine, d'explorer les croyances des enseignants à l'égard de l'apprentissage du vocabulaire et, finalement, de vérifier à quelle position d'Anderson et Freebody (1981) se rapportent leurs croyances.

### 5.1.1 Efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire

Cette étude s'est d'abord intéressée aux stratégies d'enseignement du vocabulaire que les enseignants jugeaient efficaces ou inefficaces de manière à répondre à la question spécifique de recherche 1.1 : « Quelles stratégies d'enseignement du vocabulaire sont jugées efficaces ou inefficaces par les enseignants ? »<sup>40</sup>.

L'analyse descriptive des résultats obtenus à la question 1 a permis de révéler les 11 stratégies jugées les *plus efficaces* par les participants sondés<sup>41</sup> : activer les connaissances antérieures (1E), enseigner les mots dans le cadre d'une approche thématique (1R), enseigner aux élèves à utiliser les différents indices du texte pour découvrir le sens des mots (1R), demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots (1D), privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français (1I), enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français (1B), vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire (1K), avoir recours à l'élaboration de cartes sémantiques (1J), enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire (1A), enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire (1H) et, finalement, donner aux élèves une liste de mots à définir et à leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots (1O). À l'inverse, les deux stratégies considérées les *moins efficaces* sont, quant à elles, les stratégies 1C, enseigner aux élèves des nouveaux mots débutant tous par la même lettre, et 1V, donner des tests de vocabulaire chronométrés. Les résultats d'une analyse complémentaire<sup>42</sup> ont

<sup>40</sup> Il convient de rappeler que la liste des différentes stratégies que les enseignants ont eu à évaluer comprenait les énoncés du questionnaire de Konopak et Williams (1994) ainsi que des énoncés complémentaires issus des fruits d'une revue des écrits scientifiques réalisée sur le thème à l'étude.

<sup>41</sup> Il s'agit des stratégies ayant obtenu des scores moyens d'efficacité situés dans le quartile supérieur de l'échelle de mesure du niveau d'efficacité

<sup>42</sup> Il est à noter que cette analyse a été menée dans le but de mettre en évidence les stratégies d'enseignement ayant été jugées inefficaces par un nombre significativement supérieur d'enseignants et, à

mis en évidence 22 stratégies<sup>43</sup> pour lesquelles le nombre de participants ayant octroyé la cote *Efficace* est significativement supérieur au nombre de participants ayant accordé la cote *Inefficace*. À l'inverse, il n'y a que pour la stratégie 1C (enseignement de mots de vocabulaire débutant par la même lettre) que le nombre de participants ayant opté pour la cote *Inefficace* est significativement supérieur au nombre de participants ayant accordé la cote *Efficace*. Ainsi, des 28 stratégies proposées aux enseignants, 22 stratégies ont été jugées efficaces et une seule stratégie a été jugée inefficace.

Finalement, une troisième analyse a été effectuée sur les données recueillies aux questions 2 et 3 du questionnaire invitant les participants à identifier, parmi les 28 stratégies présentées, les trois qu'ils jugeaient les plus efficaces et les trois qui leur apparaissaient les moins efficaces. Les tests de khi-carré et les tests de Fisher, réalisés sur ces données ont permis de relever les stratégies les plus souvent qualifiées d'efficaces par les participants et, à l'inverse, celles taxées d'inefficaces par le plus grand nombre d'entre eux. Les deux stratégies qui se démarquent du lot pour avoir été choisies comme stratégies *les plus efficaces* par un nombre significativement plus élevé de participants sont la stratégie 1E (activation des connaissances antérieures) et la stratégie 1W (enseignement des indices contextuels d'un texte à lire). À l'inverse, les deux stratégies ayant été significativement les plus fréquemment identifiées comme *inefficaces* par les participants sont les énoncés 1C (enseignement de mots de vocabulaire débutant par la même lettre) et 1V (recours à des tests de vocabulaire chronométrés sur les mots et leurs définitions).

Les résultats obtenus aux diverses analyses en lien avec le niveau d'efficacité accordé aux différentes stratégies par les participants sont tous en accord les uns avec les autres. En ce qui concerne les stratégies jugées *les moins efficaces*, il appert que tant les résultats des analyses descriptives effectuées sur les réponses fournies à la question 1 que ceux issus des

---

l'inverse, celles ayant été significativement plus souvent taxées d'efficaces par ces derniers, Pour ce faire, les réponses des enseignants ont été regroupées en deux catégories : *Efficace* et *Inefficace*.

<sup>43</sup> Ce sont les stratégies 1A, 1B, 1D, 1E, 1F, 1G, 1H, 1I, 1J, 1K, 1L, 1M, 1N, 1O, 1Q, 1R, 1S, 1T, 1U, 1W, 1X et 1Z. Pour connaître le libellé des stratégies, veuillez consulter le tableau 2 de la section 4.1.1.1.

analyses inférentielles (tests de khi-carrés et tests exacts de Fisher) réalisées sur les données de la question 2 indiquent que les deux stratégies jugées *les moins efficaces* par les enseignants sont les stratégies 1C et 1V. Les analyses de khi-carré calculées sur les données de la question 1 ayant été regroupées en deux niveaux d'efficacité (*efficace* et *non efficace*) ont permis de nuancer quelque peu ces résultats. Les stratégies 1C et 1V sont celles qui ont été jugées *les moins efficaces* par les enseignants, mais l'analyse de khi-carré a révélé qu'une seule de ces deux stratégies est jugée inefficace par un nombre significativement plus élevé de participants, soit la stratégie 1C. Comme la moitié des participants (11) ont jugé la stratégie 1V efficace et que l'autre moitié des participants (11) l'ont jugée inefficace, cette stratégie ne peut évidemment pas faire partie des stratégies qualifiées d'inefficaces par un nombre significativement plus élevé de participants. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'elle a été jugée inefficace par 50% de l'échantillon, ce qui fait de cette dernière l'une des deux stratégies qui, parmi les 28 proposées, ont été le plus souvent taxées d'inefficaces. D'ailleurs, il faut rappeler que selon les résultats descriptifs en lien avec la question 1, le score moyen d'efficacité relatif à cette stratégie est le deuxième plus faible sur les 28 scores calculés et se situe sous la valeur médiane de l'échelle de mesure du niveau d'efficacité. Bref, les résultats des différentes analyses descriptives et inférentielles vont sensiblement dans le même sens et convergent vers deux stratégies considérées *moins efficaces*, soit l'enseignement de mots de vocabulaire débutant par la même lettre (1C) et le recours à des tests de vocabulaire chronométrés sur les mots et leurs définitions (1V).

D'autre part, en ce qui concerne les stratégies jugées *les plus efficaces*, les analyses descriptives et inférentielles relatives à la question 1 et les analyses inférentielles en lien avec la question 3 se complètent. Les analyses descriptives ont révélé les 11 stratégies les *plus efficaces*<sup>44</sup>. Les analyses inférentielles (tests de khi-carré) menées sur ces données regroupées en deux niveaux d'efficacité (*efficace* et *non efficace*) confirment que ces 11 stratégies ont toutes été considérées comme efficaces par un nombre significativement plus

---

<sup>44</sup> Il s'agit, présentées en ordre décroissant de score moyen d'efficacité, des stratégies 1E, 1R, 1W, 1D, 1I, 1B, 1K, 1J, 1A, 1H et 1O.

élevé de participants. D'ailleurs, deux d'entre elles, soit les stratégies 1E et 1R, ont été jugées efficaces par tous les participants. Les analyses inférentielles (tests de khi-carrés) réalisées sur les données de la question 3 ont, quant à elles, permis d'identifier les deux stratégies les plus souvent nommées par les participants comme faisant partie des stratégies *les plus efficaces* parmi les 28 proposées, soit les stratégies 1E et 1W. Ces résultats confirment et complètent les résultats précédents ; les stratégies 1E et 1W faisaient en effet partie des stratégies qualifiées d'efficaces, ayant été respectivement jugées comme telles par 22 et 21 des 22 participants. Il semble donc que l'activation des connaissances antérieures (1E), l'enseignement des indices contextuels d'un texte à lire (1W) et l'enseignement de mots dans le cadre d'une approche thématique (1R), soient des stratégies qui sont considérées, en général, comme des stratégies particulièrement efficaces par les participants de cette étude.

Bref, l'analyse descriptive des données a permis d'identifier, parmi ces 22 stratégies, celles ayant obtenu les scores moyens d'efficacité situés dans le quartile supérieur de l'échelle de mesure, soit les 11 stratégies considérées *les plus efficaces* par les enseignants. Puis, le recours à l'analyse inférentielle a mené à la mise en évidence des trois stratégies jugées les plus efficaces par les enseignants. Il s'agit de l'activation des connaissances antérieures (1E), de l'enseignement des indices contextuels d'un texte à lire (1W) et de l'enseignement de mots dans le cadre d'une approche thématique (1R). En ce qui a trait aux stratégies jugées *les moins efficaces*, la première analyse descriptive réalisée a pu révéler les deux stratégies jugées plutôt inefficaces par les enseignants, soit les stratégies 1C, enseigner aux élèves des nouveaux mots débutant tous par la même lettre, et 1V, donner des tests de vocabulaire chronométrés. Toutes les analyses subséquentes ont permis d'identifier que seule la stratégie 1C était réellement jugée inefficace par les enseignants.

Ainsi, il appert que les enseignants sondés jugent efficaces un nombre important de stratégies parmi celles leur ayant été proposées. Dans les faits, 22 des 28 stratégies ont été jugées efficaces. Mais qu'en est-il du degré d'efficacité réel de ces stratégies ? Pour répondre à la question spécifique de recherche 1.2 « Les stratégies jugées efficaces et inefficaces par les experts le sont-elles aussi par les enseignants? », il importe d'abord de faire un rappel des principaux critères d'efficacité présentés dans le cadre théorique.

Les critères d'efficacité de l'enseignement du vocabulaire, élaborés par Stahl (1986), sont l'intégration, la répétition et l'utilisation signifiante. Ainsi, selon ces critères, les stratégies efficaces d'enseignement du vocabulaire devraient permettre à l'élève d'intégrer les nouveaux apprentissages à ses connaissances antérieures, de voir à plusieurs reprises les nouveaux mots et cela devrait se faire dans un contexte naturel ou signifiant pour l'élève. En se basant sur ces critères, Giasson (2003) et Nagy (1988) ont évalué le niveau d'efficacité de certaines stratégies d'enseignement du vocabulaire, faisant ainsi ressortir des stratégies efficaces et d'autres minimales, voire inefficaces. À la lumière de leurs explications sur les stratégies efficaces et inefficaces, la majorité des stratégies proposées dans le questionnaire élaboré aux fins de la présente étude ont pu être classées dans les deux catégories retenues, soit *efficace* ou *inefficace/minimale*.<sup>45</sup> Le tableau 1 de la section 2.1.4 du chapitre 2 consacré au cadre théorique classe donc les 28 stratégies proposées dans le questionnaire selon qu'elles sont efficaces ou inefficaces. Ainsi, notre interprétation des explications de Giasson (2003) et Nagy (1988) a permis d'identifier que 11 stratégies sont jugées efficaces par ces experts et répondent aux critères d'efficacité véhiculés dans la littérature (voir, dans le tableau 29, les stratégies correspondant aux énoncés 1A, 1B, 1E, 1I, 1J, 1K, 1R, 1W, 1N, 1U et 1X).

Le tableau 29 comparant l'efficacité théorique, celle accordée par les experts, et l'efficacité attribuée aux croyances par les enseignants. Il importe de souligner que les cellules ombragées représentent l'accord entre les experts et les enseignants.

---

<sup>45</sup> Le classement a été validé par trois juges experts en didactique du français.

Tableau 29 : Tableau comparatif de l'évaluation des experts et de l'évaluation des enseignants sur les énoncés de croyances.

Jugement des experts sur l'efficacité des stratégies			
	Inefficaces/ minimales	Efficaces	Non catégorisables
<b>Stratégies jugées efficaces par un nombre significativement plus élevé de participants et dont le score moyen d'efficacité se situe dans le quartile supérieur de l'échelle de mesure :</b>			
1A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.		X	
1B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.		X	
1D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.			X
1E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.		X	
1H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	X		
1I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.		X	
1J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.		X	
1K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.		X	
1O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	X		
1R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique		X	
1W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.		X	
<b>Stratégies jugées efficaces par un nombre significativement plus élevé de participants mais dont le score moyen d'efficacité se situe sous la valeur du quartile supérieur de l'échelle de mesure :</b>			
1F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	X		
1G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.			X
1L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	X		
1M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	X		
1N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.		X	
1Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.			X
1S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire ( <i>drill</i> ). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	X		
1T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	X		
1U) Favoriser la lecture autonome en classe.		X	
1X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.		X	
1Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.			X
<b>La stratégie jugée inefficace par les enseignants</b>			
1C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.	X		

Note : Il convient de rappeler que cinq stratégies, notamment les stratégies 1P, 1V, 1Y, 1AA et 1BB, ne sont pas répertoriées dans ce tableau, car les analyses de khi-carré ne révélaient aucune différence significative entre le nombre de participants les ayant jugées efficaces et le nombre de participants les ayant jugées inefficaces.

On remarque, au tableau 29 que des 22 stratégies jugées efficaces par les enseignants, les experts en jugent seulement 11 efficaces ce qui représente un taux d'accord de 50%. Toutefois, si l'on exclut du calcul les quatre stratégies non catégorisables ce pourcentage monte à 61,11%. De plus, si l'on prend en considération le fait que la stratégie jugée inefficace par les enseignants s'avère aussi jugée inefficace par les experts, ce taux d'accord entre les croyances des enseignants et celles des experts grimpe à 63,16%<sup>46</sup>.

Les 11 stratégies jugées efficaces par les experts se retrouvent toutes parmi les 22 stratégies que les enseignants ont jugées efficaces ; ce qui, à première vue, pourrait sembler plutôt positif et laisser supposer que les enseignants du Québec travaillant auprès des élèves sourds ont des croyances qui se rapprochent des celles recommandées au sein de la littérature (Giasson, 2003 ; Nagy, 1988) en ce qui concerne l'efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire. Toutefois, il ne faut pas oublier que les participants ont jugé efficaces près de 80% des stratégies proposées et que 11 des 22 stratégies qu'ils considèrent comme utiles, soit 50% d'entre elles, ne font pas l'objet de la même interprétation de la part des experts dans le domaine. Parmi celles-ci, sept sont jugées inefficaces par les experts<sup>47</sup> et quatre ne peuvent être catégorisées<sup>48</sup>. Ainsi, en excluant les quatre stratégies non catégorisables, on obtient un taux d'accord de 61,11%.

D'autre part, lorsque l'on s'attarde aux 11 stratégies considérées les plus efficaces, c'est-à-dire celles qui, parmi les 22 jugées efficaces par les enseignants, présentent un score moyen d'efficacité se situant dans le quartile supérieur de l'échelle de mesure<sup>49</sup>, on observe que huit d'entre elles ont aussi été jugées efficaces par les experts ce qui représente 72.7% d'accord. Ce taux d'accord s'élève à 80% lorsque l'on exclut la stratégie 1D qui n'a pu être

---

<sup>46</sup> Ce taux exclut les quatre stratégies non catégorisables.

<sup>47</sup> Ces sept stratégies jugées efficaces par les participants, mais considérées inefficaces par les experts sont les suivantes : 1F, 1H, 1L, 1M, 1O, 1S, 1T.

<sup>48</sup> Ces quatre stratégies jugées efficaces par les participants, mais qui ne peuvent être classées par les experts sont les suivantes : 1D, 1G, 1Q et 1Z.

<sup>49</sup> Il s'agit des stratégies 1E, 1R, 1W, 1D, 1I, 1B, 1K, 1J, 1A, 1H et 1O.

jugée efficace ou inefficace à la lumière des critères véhiculés par les experts. Ces huit stratégies sont : montrer à construire et utiliser des cartes sémantiques (1J), enseigner comment utiliser les indices fournis par le texte (1W), activer les connaissances antérieures des élèves (1E), favoriser l'enseignement des mots les plus fréquents du français (1I), enseigner à chercher efficacement dans le dictionnaire (1A), enseigner les règles de formation des mots (1B) ainsi qu'enseigner le vocabulaire dans une approche thématique (R) et dans le cadre d'expériences langagières (1K). Par ailleurs, d'après la revue de littérature, deux des 11 stratégies jugées efficaces par les enseignants s'avèrent, dans les faits, inefficaces/minimales, notamment la stratégie 1H, donner aux élèves la définition de mots nouveaux et la stratégie 1O, donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots. La stratégie 1H se résumant à donner la définition des mots s'avère être insuffisante : Giasson (2003) la qualifie d'incomplète et Nagy (1988) d'inefficace puisqu'elle n'est utile que pour l'enseignement des concepts simples. À cet effet, les experts (Giasson, 2003 ; Nagy, 1988) soulignent que dès que les mots deviennent plus complexes, leur définition utilise alors des termes eux aussi plutôt complexes, ce qui n'aide guère les apprenants. La stratégie 1O est aussi une stratégie insuffisante. Giasson (2003, p.345) soutient que cette intervention consistant à donner une liste de mots à définir et à placer dans des phrases «ne sera efficace que si le mot apparaît dans plusieurs phrases et dans un contexte très riche». Nagy (1988) explique quant à lui que de ne donner qu'une phrase aux élèves pour leur faire inférer le sens d'un mot nouveau n'est pas suffisant. C'est donc pour une raison de contexte rarement assez explicite que Nagy (1988) et Giasson (2003) classent cette stratégie comme insuffisante. Cette stratégie n'encourage pas le développement du vocabulaire des élèves puisqu'elle ne favorise pas l'approfondissement des connaissances des élèves relatives aux différents sens des nouveaux mots.

Les critères d'efficacité mis en évidence dans la littérature ne permettent pas de se prononcer sur l'efficacité de l'autre stratégie jugée très utile par les enseignants. En effet, la stratégie 1D, qui propose aux enseignants d'encourager les élèves à lire des textes contenant des mots nouveaux pour déceler le sens des mots en utilisant les différents

indices du texte, ne peut être classée ni comme efficace, ni comme inefficace puisque le libellé n'est pas suffisamment précis ; il ne spécifie pas la longueur des textes proposés et le nombre relatif de mots nouveaux qu'ils contiennent et ne précise pas la façon dont la tâche de lecture est gérée par l'enseignant. En effet, inciter les élèves à lire est une stratégie efficace. Par contre, si on encourage les élèves à lire des textes contenant trop de mots nouveaux, ou dans le seul but de les amener à découvrir ou apprendre le sens de mots ciblés, cette stratégie devient inefficace puisque trop difficile pour les élèves. La lecture individuelle devrait être promue comme activité favorisant la compétence générale en lecture et le développement du vocabulaire et non comme stratégie d'apprentissage du sens de certains mots précis de vocabulaire. Par contre, comme les enseignants croient en l'enseignement de l'utilisation des différents indices du texte pour déceler le sens des mots, il est congruent qu'ils demandent à leurs élèves de mettre en application cette stratégie en leur demandant de lire des textes contenant certains mots nouveaux. Ainsi, dans une vision de pratique guidée, il est tout à propos que les enseignants jugent efficace de demander à leurs élèves d'utiliser les différents indices du texte pour découvrir le sens de mots nouveaux dans certaines lectures imposées.

D'autre part, il est important de rappeler que de toutes les stratégies proposées aux enseignants, 13 étaient jugées minimales ou même inefficaces selon notre interprétation des explications de Nagy (1988) et Giasson (2003) (voir Tableau 1). Cependant, une seule d'entre elles n'a été jugée ainsi par les participants, notamment celle consistant à enseigner des mots nouveaux commençant tous par la même lettre. De cette manière, il apparaît que, des 12 autres stratégies jugées inefficaces par les experts, sept ont été jugées efficaces par les enseignants et cinq<sup>50</sup> n'ont pas fait l'objet de consensus de la part des enseignants ; le nombre d'enseignants jugeant ces stratégies efficaces n'est pas significativement supérieur au nombre de participants les ayant considérées comme inefficaces. Ainsi, les stratégies théoriquement inefficaces que les enseignants ont jugées efficaces sont : créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image (1F), enseigner la définition de nouveaux mots

---

<sup>50</sup> Il s'agit des stratégies 1P, 1V, 1Y, 1AA et 1BB.

pour aider les élèves à mieux lire (1H), créer des situations de jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire(1L), donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe (1M), donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander d'écrire ces mots dans des phrases (1O), compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (*drill*) (1S) et donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier (1T). Il est surprenant de constater que les enseignants ont jugé efficaces de telles stratégies jugées inefficaces par les experts et qui vont à l'encontre des caractéristiques d'un enseignement efficace du vocabulaire voulant que l'on implique les élèves dans leurs apprentissages, qu'ils évoluent dans un univers où les mots prennent une place importante ,qu'on les amène à rencontrer les nouveaux mots dans de nombreux contextes significatifs et qu'on veille à ce que leurs nouveaux apprentissages se greffent à leurs connaissances antérieures. Lorsqu'on observe les réponses individuelles des participants, on peut même observer qu'un participant a jugé efficaces toutes les stratégies d'enseignement du vocabulaire présentées dans le questionnaire ! Comment expliquer que les enseignants soient en accord avec autant de stratégies, malgré le fait que plusieurs des stratégies proposées sont décrites par la littérature comme étant inefficaces ?

À cet effet, trois hypothèses pourraient expliquer ces résultats : l'expérience avec les stratégies, un manque de connaissance et la désirabilité sociale. Il est d'abord légitime d'émettre l'hypothèse selon laquelle les enseignants auraient expérimenté bon nombre de ces stratégies avec leurs élèves ou qu'ils aient expérimenté ces stratégies lorsqu'ils étaient eux-mêmes apprenants. Les croyances sont largement influencées par les expériences des enseignants (Rimm-Kaufman et coll., 2006). Alors, ayant, par exemple, eux-mêmes appris des nouveaux mots de vocabulaire en cherchant une définition dans le dictionnaire ou en plaçant un mot nouveau dans une phrase, il serait donc compréhensible qu'ils jugent ces stratégies efficaces, bien qu'elles soient jugées inefficaces par les experts. Aussi, l'expérience avec leurs élèves peut jouer un rôle déterminant dans leurs croyances. Ainsi, s'ils ont utilisé, par exemple, des cartes de vocabulaire avec leurs élèves et que ces derniers ont réalisé des progrès à l'aide de cette stratégie, il n'est pas surprenant que cette stratégie leur apparaisse efficace.

D'autre part, il est également possible que certaines lacunes sur le plan des connaissances à l'égard de l'enseignement du vocabulaire puissent expliquer le fait que les enseignants considèrent efficaces près de 80% des stratégies présentées (incluant sept stratégies jugées inefficaces par la littérature) et n'identifient comme inefficace qu'une seule des 13 stratégies qualifiées d'inefficaces par les experts en enseignement du vocabulaire, ce qui correspond à un taux d'accord de seulement 7,7%. Les enseignants de l'adaptation scolaire, qui enseignent aux élèves sourds, sont formés pour enseigner à diverses clientèles d'âges différents : élèves présentant une déficience intellectuelle, physique et/ou sensorielle, élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage et/ou de comportement, élèves présentant un trouble envahissant du développement, etc. L'enseignement du vocabulaire n'a peut-être pas fait l'objet d'une étude approfondie lors de l'enseignement universitaire que les enseignants ont reçu. On peut également se demander si ces enseignants ont reçu de la formation continue depuis leur entrée en fonction. Comme les enseignants n'ont pas été interrogés sur ces différents éléments, les questions restent en suspens, mais ces possibilités pourraient expliquer un manque de connaissance à l'égard des approches contemporaines relatives à un enseignement efficace du vocabulaire. À cet effet, le recours à la formation continue permettrait d'actualiser le savoir des enseignants en leur communiquant les critères d'un enseignement efficace du vocabulaire ainsi que les stratégies jugées efficaces et inefficaces. Les enseignants pourraient donc prendre un temps précis pour réfléchir sur l'efficacité ou l'inefficacité des différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire et seraient plus critiques face aux différentes stratégies qui pourraient leur être présentées. Aussi, un tel travail pourrait influencer leurs croyances et ultimement les orienter vers de bons choix de stratégies à utiliser lors de leur enseignement.

Enfin, il est aussi possible qu'un biais de désirabilité sociale puisse, en partie, expliquer ces résultats. La désirabilité sociale pousse les participants à répondre de manière à se présenter sous un jour favorable. Comme certains des enseignants ayant participé à l'étude ont été, dans les années passées, des collègues de travail de l'étudiante chercheure, il est possible qu'ils aient tenté de répondre de manière à plaire à celle-ci en donnant des

réponses qu'ils supposaient correspondre à l'opinion de celle-ci. Ainsi, il est possible que cela les ait amenés à juger les différentes stratégies plus efficaces que ce qu'ils croyaient réellement. Toutefois, il ne faut pas oublier que le biais de la désirabilité sociale, quoique toujours possible, avait été en partie contrôlé par le recours à l'anonymat lors de la passation des questionnaires; les enseignants y répondant seuls de manière anonyme et les acheminant de façon confidentielle à l'étudiante chercheuse.

En somme, le tableau 30 a été élaboré dans le but de présenter un résumé succinct de l'accord et du désaccord entre les croyances des enseignants et celles des experts à l'égard des stratégies présentées. Ce tableau récapitulatif répond précisément à la question spécifique de recherche 1.2 « Les stratégies jugées efficaces et inefficaces par les experts le sont-elles aussi par les enseignants? »

Tableau 30 : Tableau récapitulatif de l'accord et du désaccord entre les experts et les enseignants face aux croyances relatives à l'enseignement du vocabulaire

Stratégies pour lesquelles il y a accord entre les croyances des enseignants et celles des experts :
<i>Stratégies jugées à la fois efficaces par les experts et par les enseignants :</i>
I A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.
I B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français
I E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.
I J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.
I I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.
I K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.
I N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.
I R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique
I U) Favoriser la lecture autonome en classe.
I W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.
I X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.
<i>Stratégies jugées à la fois inefficaces par les experts et inefficaces par les enseignants :</i>
I C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité.
Stratégies pour lesquelles il y a désaccord entre les croyances des experts et celles des enseignants :
<i>Stratégies jugées inefficaces par les experts et efficaces par les enseignants :</i>
I F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.
I H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.
I L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).

---

*Stratégies jugées inefficaces par les experts et efficaces par les enseignants :*

---

1M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.

1O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.

1S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (*drill*). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.

**Stratégies ne pouvant être classées, en fonction des critères des experts, dans l'un ou l'autre de ces deux niveaux d'efficacité mais jugées significativement efficaces ou inefficaces par les enseignants :**

---

1D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.

1G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.

1Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.

1Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.

---

### 5.1.2 Croyances relatives à l'apprentissage du vocabulaire

Pour faire suite à l'intérêt porté aux stratégies d'enseignement du vocabulaire jugées les plus et les moins efficaces, il est apparu pertinent d'explorer les croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire par le biais de la question spécifique de recherche. 1.3 : « Quels énoncés relatifs à l'apprentissage du vocabulaire reçoivent une opinion favorable ou défavorable de la part des enseignants ? »

Il importe de rappeler que la question 5 du questionnaire proposait aux enseignants d'exprimer leur niveau d'accord à l'égard de 16 énoncés relatifs à l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats des analyses statistiques révèlent que pour sept des 16 énoncés présentés, le nombre d'enseignants en accord avec l'énoncé est significativement supérieur au nombre d'enseignants en désaccord avec celui-ci. Ainsi, les sept énoncés recevant une opinion favorable de la part des participants sont les suivants : les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes (5A) ; l'apprentissage d'un nouveau mot signifie l'acquisition d'une définition ou des informations précises à propos de ce mot (5B) ; un nouveau mot est acquis en réalisant des apprentissages sur un sujet et en acquérant de l'information à propos de ce sujet (5C) ; bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet (5H) ; un mot tel que "mât" est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation (5I) ; un nouveau

mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot (5K) ; et, finalement, l'enseignement donné dans une matière précise peut influencer la facilité avec laquelle les élèves apprendront certains mots connexes dans d'autres cours (5L).

En contrepartie, on observe que pour un seul des 16 énoncés, le nombre d'enseignants en désaccord est significativement supérieur au nombre d'enseignants en accord. L'énoncé avec lequel les enseignants sont en désaccord est celui qui stipule que l'utilisation du dictionnaire constitue la stratégie première pour acquérir le sens des mots (5P). En ce qui a trait aux huit autres énoncés, il appert qu'ils n'ont pas fait l'objet de consensus de la part des enseignants ; le nombre de personnes s'étant prononcées en accord avec ces énoncés n'étant pas significativement plus élevé que le nombre de participants s'étant prononcés en désaccord avec ces derniers.

Bref, il apparaît que les enseignants ont manifesté leur accord envers sept des 16 énoncés et leur désaccord envers un seul d'entre eux. Que révèle l'analyse des énoncés ayant reçu une opinion favorable ou défavorable de la part des participants sur l'adhésion de leurs croyances aux positions de l'enseignement/apprentissage d'Anderson et Freebody (1981) ?

### **5.1.3 Adhésion des croyances aux trois positions de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire d'Anderson et Freebody (1981)**

Il convient maintenant de s'intéresser plus spécifiquement à l'adhésion des croyances des enseignants aux trois positions d'Anderson et Freebody (1981) tentant de décrire les liens entre le vocabulaire et les habiletés linguistiques, soit la position instrumentaliste, celle de l'aptitude et celle de la connaissance<sup>51</sup>. Il s'agit ici de répondre à la question

---

<sup>51</sup> Il est à noter que le cadre théorique du présent mémoire décrit en détails ces trois positions qui sont résumées ici. La *position instrumentaliste* signale que la connaissance du sens de bon nombre de mots, non nécessairement reliés par le sens, est ce qui permet la compréhension des textes. En enseignement du vocabulaire, cette position met l'accent sur l'enseignement explicite du sens des mots par l'enseignant et l'importance de la définition des mots appris. La *position de l'aptitude* prétend que tous les individus sont exposés au même bassin culturel et linguistique, mais que ceux bénéficiant d'une plus grande rapidité d'esprit réussissent à apprendre le plus de significations de mots. Cette rapidité d'esprit leur permet d'ailleurs de

spécifique de recherche 1.4 : « À quelle position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire les croyances des enseignants appartiennent-elles? »

Pour déterminer à quelle position adhèrent les croyances des enseignants, quatre éléments ont été utilisés : l'analyse des énoncés relatifs à l'apprentissage du vocabulaire avec lesquels les enseignants se sont montrés en accord et en désaccord, l'analyse des scores moyens attribués aux blocs de croyances, l'évaluation des stratégies jugées les plus et les moins efficaces et, finalement, le choix du plan de leçon.

D'abord, il importe de rappeler qu'en réponse à la question 5 où on leur demandait d'exprimer leur opinion à l'égard de 16 énoncés relatifs à l'apprentissage du vocabulaire, les enseignants ont émis une opinion significativement favorable à l'endroit de sept de ces 16 énoncés. Il faut préciser que chacun de ces 16 énoncés appartenait à l'une des trois positions de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire d'Anderson et Freebody (1981) : six énoncés réfèrent à la position instrumentaliste, six à la position de la connaissance et quatre à la position de l'aptitude. Ainsi, lorsqu'on observe les résultats obtenus en relation avec les trois positions de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, on remarque que les six énoncés relatifs à la position de la connaissance se retrouvent tous parmi les sept énoncés avec lesquels les enseignants sont en accord. Le septième énoncé provient de la position instrumentaliste<sup>52</sup>. En ce qui concerne le seul énoncé ayant reçu une opinion défavorable de la part des participants, on note qu'il appartient à la position instrumentaliste. Bref, il appert que les enseignants sondés sont surtout en accord avec des

---

comprendre plus rapidement les textes qui leur sont présentés. Les défenseurs de cette théorie ne suggèrent aucun enseignement du vocabulaire puisque selon eux, cette agilité est héréditaire. La position propose tout de même de favoriser la pratique intensive d'exercices de vocabulaire et les expériences langagières pour développer les habiletés verbales des individus. Enfin, la *position de la connaissance* considère que la connaissance étendue et en profondeur de la culture est cruciale à la compréhension des textes. La connaissance du vocabulaire n'est que le reflet de la connaissance générale du monde. Dans l'enseignement du vocabulaire, on propose d'enseigner les différents mots de vocabulaire en relation avec les autres mots décrivant le concept étudié. N'enseigner qu'un des mots ou qu'un seul sens des mots sera inefficace puisque le concept entier ne sera pas couvert et qu'une connaissance complète du concept ne sera pas atteinte.

<sup>52</sup> Ainsi, ils sont en accord avec les énoncés suivants de la position de la connaissance : 5A, 5C, 5H, 5I, 5K, 5L. Ils sont aussi en accord avec l'énoncé 5B provenant de la position instrumentaliste. Pour connaître le libellé des énoncés, veuillez consulter le tableau 6 de la section 4.1.2.

énoncés qui véhiculent une conception de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire axée sur la position de la connaissance, c'est-à-dire qui accordent une importance particulière à l'enseignement des concepts et à l'importance des connaissances générales de l'individu. Ces résultats concordent parfaitement avec ceux obtenus préalablement par Konopak et Williams (1994). Les croyances relatives à l'apprentissage du vocabulaire des enseignants sondés leur étude découlent aussi de la position de la connaissance.

Ces données descriptives tendent à montrer que les croyances des enseignants à l'égard de l'apprentissage du vocabulaire s'inscrivent surtout dans la position de la connaissance, mais peut-on faire le même constat en observant à quelle(s) position(s) appartiennent les stratégies qu'ils jugent efficaces et inefficaces ? À cet effet, on observe que, des 22 stratégies jugées efficaces par les enseignants à la question 1, six appartiennent à la position de la connaissance, une appartient à la position de l'aptitude, sept appartiennent à la position instrumentaliste et huit stratégies ne peuvent être classées dans l'une ou l'autre de ces positions. De ces 22 stratégies jugées efficaces, on observe que 11 stratégies sont jugées par les enseignants comme étant les plus efficaces. Des 11 stratégies jugées les plus efficaces, huit stratégies appartiennent à l'une des positions d'Anderson et Freebody (1981). Les stratégies se partagent également, soit quatre stratégies (1E, 1R, 1K et 1J) provenant de la position de la connaissance et quatre stratégies (1A, 1B, 1H et 1O) provenant de la position instrumentaliste. Ainsi, on remarque qu'aucune stratégie jugée parmi les plus efficaces ne se rattache à la position de l'aptitude, ce qui, tel que mentionné précédemment, n'est pas surprenant puisque la position de l'aptitude ne suggère pas d'enseignement systématique du vocabulaire pour développer cette compétence chez les apprenants. Par ailleurs, il est à noter que la seule stratégie jugée inefficace par les enseignants, soit la stratégie 1C, appartient au bloc de croyances instrumentaliste. Enfin, il apparaît pertinent de souligner que les analyses inférentielles réalisées<sup>53</sup> ont révélé que les stratégies d'enseignement associées aux énoncés relatifs à la position de la connaissance

---

<sup>53</sup> Il s'agit des analyses de variance à mesures répétées réalisées sur les scores moyens obtenus pour chacun des trois blocs de croyances (voir le tableau 12 de la section 4.1.3.2 du chapitre 4 portant les résultats).

ont été, en moyenne, significativement plus identifiées comme efficaces par les participants que celles reliées aux énoncés de la position instrumentaliste et de l'aptitude, ce qui tend ainsi à confirmer que les croyances des enseignants se rapportent principalement à la position de la connaissance.

Finalement, il s'est révélé essentiel d'analyser le choix des enseignants à l'égard des trois plans de leçons représentant chacun l'une des trois positions d'Anderson et Freebody (1981) ainsi que les raisons motivant leur choix. Des trois plans de leçon proposés aux enseignants, ils ont préféré le plan de leçon de la position de la connaissance, centré sur l'activation des connaissances antérieures et l'implication des élèves dans leurs apprentissages, ainsi que le plan de la position de l'aptitude, plutôt centré sur les nombreux exercices et devoirs en lien avec l'activité d'enseignement. Des 10 enseignants ayant préféré le plan appartenant à la position de la connaissance, sept enseignants ont justifié avoir fait ce choix parce qu'ils aiment que les connaissances antérieures des élèves soient activées au début d'une leçon de vocabulaire. Il faut également noter que quatre enseignants ont mentionné avoir préféré ce plan de leçon puisqu'il donnait aux élèves des modèles auxquels ils pouvaient se référer. Finalement, trois enseignants ont expliqué avoir préféré ce plan parce qu'il permettait aux élèves d'être actifs dans leurs apprentissages. L'activation des connaissances antérieures et l'implication des élèves dans leurs apprentissages sont deux concepts clés de la position de la connaissance. On remarque donc que les enseignants ont choisi ce plan pour des raisons qui sont propres à la position de la connaissance. Ainsi, les enseignants sont cohérents dans leurs réponses aux différentes questions puisqu'ils disent préférer le plan de leçon parce qu'il met de l'avant l'activation des connaissances antérieures et jugent que cette même stratégie, l'activation des connaissances antérieures, est la stratégie la plus efficace de toutes celles qui leur étaient présentées. On constate donc que l'activation des connaissances antérieure est réellement un élément que les enseignants ont à cœur. Étant la stratégie jugée la plus efficace de toutes, elle fait donc également partie des 11 stratégies jugées les plus efficaces et, par le fait même, des 22 stratégies jugées efficaces. Notons que cette stratégie a aussi été jugée efficace par tous les participants à l'étude. Ainsi, on comprend que l'activation des

connaissances antérieures est une stratégie qui a une importance particulière pour les enseignants. Pour ce qui est du plan de leçon de la position de l'aptitude, quatre enseignants le préfèrent parce qu'il accorde une place importante aux définitions, trois enseignants le préfèrent parce qu'il fournit de nombreux exercices et trois autres enseignants l'ont choisi, car il utilise des éléments visuels pendant la leçon. La place prédominante de la définition des mots ainsi que la présence de nombreux exercices correspond aux principes propres du plan de leçon choisi, soit celui de la position de l'aptitude. Par contre, l'utilisation de divers éléments visuels dans la leçon s'avère être un élément extérieur aux principes de la position de l'aptitude. Une telle raison pour justifier le choix du plan de leçon, soit le recours aux moyens visuels, ne reflète pas nécessairement un aspect propre à la position choisie puisque les moyens visuels auraient pu être présents dans les deux autres plans, même si, dans l'exercice proposé, ils ne s'y trouvaient pas. Par conséquent, on remarque que les raisons évoquées pour les choix de plans de leçon sont plus cohérentes avec la théorie sous-jacente à la position de la connaissance que celles de la position de l'aptitude. Ainsi, on doit retenir que bien que les deux plans de leçons aient été pareillement préférés, les raisons évoquées par les participants enclins au plan de leçon de la connaissance sont plus justes que celles évoquées par les participants enclins au plan de leçon de l'aptitude.

Par ailleurs, nos résultats en rapport avec la question du choix de leçon diffèrent quelque peu de ceux obtenus par Konopak et Williams (1994) après avoir posé une question similaire. En effet, alors que les enseignants participant à leur étude n'avaient préféré que le plan de leçon relié à la position de la connaissance, ceux de notre étude ont préféré deux plans de leçon. Deux raisons principales peuvent expliquer cette différence.

La première raison susceptible d'avoir influencé les résultats est que les populations sondées dans les deux études sont très différentes. Dans l'étude de Konopak et Williams (1994), les 33 enseignants ayant répondu au questionnaire étaient des enseignants, toute matière confondue, du primaire régulier alors que les enseignants ayant répondu à notre questionnaire sont des enseignants de l'adaptation scolaire du primaire et du secondaire qui enseignent le français comme langue seconde à des élèves sourds gestuels. Il est donc

possible que les croyances de ces deux échantillons d'enseignants puissent différer sur certains aspects de l'enseignement du vocabulaire. En effet, 30% des répondants disent avoir choisi ce plan de leçon puisqu'il mentionnait l'utilisation d'outils visuels, notamment le rétroprojecteur. Comme peu d'élèves sourds ont accès à la voie auditivo-orale, tout passe par le visuel. Les enseignants sont donc amenés à utiliser différents outils visuels dans leur enseignement ce qui peut les avoir influencés à choisir ce plan de leçon, le plan associé à la position de l'aptitude, parce qu'il fait ressortir une des préoccupations importantes de cette catégorie bien précise d'enseignants, sans être pour autant caractéristique de la position de l'aptitude<sup>54</sup>. Les outils audiovisuels auraient tout aussi bien pu être présentés dans les deux autres plans de leçon. Il s'agit d'ailleurs d'une des limites inhérentes à cette étude, puisque, pour ces 30% de sujets ayant choisi le plan de l'aptitude, il est impossible d'affirmer si leur choix reflète bien une conception de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire appartenant à la position de l'aptitude. Leur choix aurait pu être différent si le recours aux moyens visuels avait été intégré dans les deux autres plans de leçon proposés. Il serait pertinent, lors de recherches futures, de modifier le questionnaire en ce sens de manière à éviter une telle erreur de mesure. Aussi, 30% des répondants disent avoir choisi le troisième plan puisqu'il présente plusieurs exercices aux élèves, élément propre à la position de l'aptitude. Comme les élèves sourds ont de grandes difficultés en lecture et en écriture, et que l'apprentissage de la langue française représente pour ces élèves un défi important à relever, les élèves sourds disposent de plus de temps de classe que les élèves entendants<sup>55</sup>. Ainsi, les enseignants travaillant auprès des élèves sourds ont plus de temps d'enseignement du français que les enseignants du "régulier" et on peut croire qu'ils ont besoin de préparer plus d'exercices et plus de textes pour aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés et, ainsi, combler leurs périodes d'enseignement. Le choix du plan de leçon

---

<sup>54</sup> Il est à noter que le recours au rétroprojecteur n'apparaissait pas dans les trois plans de leçons proposés par Konopak et Williams (1991), ce qui rend encore plus difficile la comparaison des résultats entre les deux études puisque les participants sondés par ses chercheurs n'avaient pas la possibilité de choisir leur plan de leçon en fonction de ce paramètre qui semble avoir influencé 30% de nos participants.

<sup>55</sup> Par exemple, au secondaire, les élèves sourds ont huit cours de français par cycle de neuf jours alors que les élèves entendants ont six cours par cycle. Dans ces huit cours de français, les élèves bénéficient aussi d'un temps avec l'orthophoniste.

de la position de l'aptitude peut donc s'expliquer en partie par le fait que la construction et la recherche de nombreux exercices soient, tout comme l'aspect visuel de la leçon, un élément important des leçons des enseignants travaillant auprès des élèves sourds qui aient pu influencer leur choix de plan de leçon. Or, la présence d'exercices est un élément propre à la position de l'aptitude alors que la présence de moyens visuels n'en est pas un. Quoiqu'il en soit, les populations étudiées dans les études ont des préoccupations différentes les unes des autres ce qui peut expliquer les différences dans les résultats obtenus.

La deuxième raison pouvant expliquer les dissemblances entre les résultats est le fait que les plans de leçon ont été traduits et adaptés à la réalité des enseignants concernés par l'étude. Certains ajouts ou transformations des plans de leçons pourraient, bien que validés par des experts, avoir fait en sorte que les résultats obtenus diffèrent partiellement. Dans le plan de leçon original de la position de l'aptitude, il n'était pas question d'un rétroprojecteur, mais dans la version traduite et adaptée, cet élément a été intégré au plan. Ainsi, comme il l'a été spécifié précédemment, pour les enseignants dont l'aspect visuel d'une leçon revêt une importance capitale, il est tout à fait possible qu'ils aient pu être tout spécialement attirés par cette leçon à cause de cette simple mention du rétroprojecteur qui, malheureusement, ne constitue pas un élément propre à une position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire axée sur l'aptitude. Il est donc possible, tel qu'expliqué antérieurement, que le nombre de participants ayant opté pour ce plan ne reflète pas parfaitement leur position face à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et que, sans cet élément, le nombre de participants privilégiant un plan de leçon orienté vers la position de la connaissance ait été plus élevé, à l'instar de ce qui a été observé par les autres chercheurs.

Toutefois, malgré les différences entre les résultats obtenus par Konopak et Williams (1994) et ceux de notre étude, il n'en demeure pas moins que, tout comme l'ont observé les chercheurs précédents, le plan de leçon relié à la position de la connaissance a été choisi comme l'un des deux préférés par nos participants. D'ailleurs, les principales raisons évoquées pour justifier le choix de ce plan de leçon sont en lien avec les principes inhérents

à la position de la connaissance, notamment l'activation des connaissances antérieures et l'implication des élèves dans leurs apprentissages, ce qui tend à montrer que ce choix reflète bien l'adhésion des croyances à la position de la connaissance.

Les croyances des enseignants en matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire adhèrent à la position de la connaissance. Ceci est positif puisque, comme il est expliqué dans le cadre théorique, la position de la connaissance répond aux critères d'efficacité de l'enseignement du vocabulaire élaborés par Stahl (1986) et par Blachowicz et Fisher (2000) en plus d'avoir des bases communes aux piliers du programme de formation de l'école québécoise. Ainsi, la position de la connaissance met de l'avant l'activation des connaissances antérieures pour relier les nouvelles connaissances aux éléments déjà acquis des élèves de la même manière que Stahl (1986) explique l'importance de l'intégration des nouveaux apprentissages aux connaissances antérieures des élèves. La position de la connaissance explique que les apprentissages en contexte sont ceux qui permettent de développer la culture des élèves et leur vocabulaire par le fait même. Stahl (1986) explique ce même phénomène dans d'autres mots. Pour Stahl (1986), le contexte d'apprentissage doit être signifiant pour que l'élève soit en mesure de réinvestir ses apprentissages pour s'assurer de bien s'approprier les nouvelles connaissances. Le développement de la culture est certes un contexte significatif. Aussi, comme la position de la connaissance met de l'avant l'importance de faire participer les élèves à des activités concrètes, cela répond au premier critère élaboré par Blachowicz et Fisher (2000) voulant que les élèves doivent être actifs dans leurs apprentissages. Ainsi, en participant à des activités concrètes, les élèves sont actifs dans leurs apprentissages et s'assurent des apprentissages de meilleure qualité. De plus, on peut facilement faire des liens entre la position de la connaissance qui suggère de mettre de l'avant la participation à des activités concrètes et l'importance accordée par les PFEQ (2006a ; 2006b ; 2007) à la pédagogie par projets. Les deux préconisent des élèves actifs dans leurs apprentissages qui font des apprentissages précis (par exemple, sur le sens du mot liquéfaction, en vocabulaire) tout en faisant des apprentissages plus généraux (par exemple, sur le processus états de la matière en sciences). Aussi, la position de la connaissance met de l'avant que les apprentissages

dans une matière peuvent influencer les apprentissages dans une autre matière ce qui rejoint aussi les PFEQ (2006a ; 2006b ; 2007) dans le sens où les projets présentés par les enseignants doivent provenir de domaines généraux de formation qui ne sont pas exclusifs à certaines matières et qui, au contraire, poussent les élèves à utiliser des apprentissages réalisés dans d'autres cours pour réaliser le projet actuel. On comprend donc que le fait que les croyances des enseignants rejoignent les bases de la position de la connaissance est encourageant puisque cela démontre que les enseignants croient en un enseignement du vocabulaire efficace et que leurs croyances sont en accord avec celles mises de l'avant dans les PFEQ (2006a ; 2006b ; 2007), les programmes qui doivent être enseignés.

En résumé, les croyances des enseignants sont, dans chaque analyse, portées vers la position de la connaissance. La position instrumentaliste et la position de l'aptitude ont certes été aussi nommées dans les analyses effectuées, mais elles occupent une place moindre que celle de la position de la connaissance qui se retrouve au cœur de toutes les analyses effectuées. Tant pour les énoncés reliés à l'apprentissage du vocabulaire ayant reçu une opinion favorable de la part des sujets, que pour les croyances jugées efficace, que pour les scores moyens accordés aux différents blocs et que pour le choix de plan de leçon effectué par les enseignants, les analyses vont dans le même sens, celui de la position de la connaissance. Il en ressort que les croyances des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire reflètent davantage la position de la connaissance axée sur l'enseignement des concepts et l'importance des connaissances générales de l'individu. De tels résultats semblent aller dans le même sens que ceux rapportés par les deux groupes de chercheurs s'étant précédemment intéressés à cette question, notamment Hedrick, Harmon et Linerode (2004) ainsi que Konopak et Williams (1994). En effet, ces derniers avaient également observé que les croyances des enseignants sont reliées à la position de la connaissance et cela, tant pour les croyances reliées à l'apprentissage du vocabulaire (Hedrick, Harmon et Linerode, 2004; Konopak et Williams, 1994), que pour les croyances reliées à l'enseignement du vocabulaire (Konopak et Williams, 1994).

En somme, les croyances des enseignants travaillant auprès des élèves sourds gestuels peuvent être décrites sous plusieurs angles. Les enseignants ont jugé efficaces 22 des 28 stratégies qui leur ont été présentées. Il est à noter que 11 stratégies sont jugées comme étant les plus efficaces. De ce nombre, trois stratégies se démarquent. Il s'agit d'enseigner aux élèves à utiliser les indices fournis par le texte, d'activer les connaissances antérieures et d'enseigner dans le cadre d'approches thématiques. À l'inverse, une seule stratégie, parmi les 28 présentées, a été jugée inefficace. Ainsi, les enseignants ont jugé inefficace d'enseigner des mots de vocabulaire commençant tous par la même lettre. Leurs opinions à l'égard de l'efficacité ou de l'inefficacité des stratégies sont en accord avec celles des experts selon un taux de 63,16% si l'on exclut du calcul quatre stratégies n'ayant pas pu être classées efficaces ou inefficaces selon les critères véhiculés dans la littérature scientifique. Ainsi, des 22 stratégies jugées efficaces par les enseignants, seulement 18 ont pu être retenues à des fins de comparaison. Parmi ces 18 stratégies que les enseignants considèrent valables, 11 sont théoriquement efficaces. Les enseignants ont donc jugé efficaces sept stratégies qui sont pourtant inefficaces ou minimales selon les experts, ce qui représente un taux de désaccord de 38,88% lorsque l'on ne s'attarde qu'aux stratégies jugées efficaces. D'autre part, les experts n'ont pas été en mesure de juger de l'efficacité des cinq autres stratégies. La seule stratégie jugée inefficace par les enseignants est aussi jugée inefficace par les experts. Pour ce qui est des croyances des enseignants en matière d'apprentissage du vocabulaire, il apparaît pertinent de rappeler que les enseignants sont en accord avec sept des 16 énoncés présentés et en désaccord avec seulement un énoncé. On peut souligner que, de manière générale, les croyances des enseignants se rattachent à la position de la connaissance et que, plus spécifiquement, pour les croyances relatives à l'apprentissage du vocabulaire, six des sept énoncés avec lesquels les enseignants sont en accord relèvent de la position de la connaissance.

Assurément, il est important de connaître les croyances des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire, mais il est sans doute encore plus intéressant de les comparer avec les pratiques éducatives, c'est-à-dire avec les réponses obtenues à la deuxième question générale de recherche. En effet, les enseignants ont jugé efficaces de nombreuses stratégies dont plusieurs ont été jugées inefficaces par les spécialistes. Ont-ils recours à ces stratégies dans leur enseignement quotidien du vocabulaire ? C'est ce à quoi tente de décrire la prochaine section répondant ainsi au deuxième objectif de recherche.

## **5.2 PRATIQUES ÉDUCATIVES DES ENSEIGNANTS**

La présente section s'attardera à discuter des résultats obtenus en lien avec la deuxième question générale de recherche, soit : « Quelles sont les pratiques éducatives, reliées à l'enseignement du vocabulaire, que les enseignants travaillant avec la clientèle sourde déclarent utiliser ? » Elle répondra, de même, aux diverses questions spécifiques de recherche 2.1 à 2.7 et décrira, entre autres choses, les stratégies les plus et les moins utilisées, l'efficacité des stratégies utilisées, l'adhésion des stratégies aux positions d'Anderson et Freebody (1981), les choix des mots enseignés, le matériel utilisé et le temps accordé à l'enseignement du vocabulaire.

### **5.2.1 Fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement du vocabulaire**

Lorsqu'on s'intéresse aux pratiques éducatives, c'est d'abord pour comprendre comment l'enseignement du vocabulaire se concrétise dans les classes. Ainsi, cette étude s'est intéressée aux stratégies qu'utilisent les enseignants de même qu'à la fréquence à laquelle ils les utilisent de manière à répondre à la question spécifique de recherche 2.1 : « À quelle fréquence les enseignants ont-ils recours aux différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire proposées ? ». En invitant les enseignants à révéler la

fréquence à laquelle ils utilisent les stratégies d'enseignement du vocabulaire mises de l'avant à la question 6 du questionnaire, il a été possible de relever les stratégies les plus et les moins fréquemment utilisées. Afin de déterminer quelles stratégies, parmi les 28 présentées, étaient les plus et les moins fréquemment utilisées par les participants, des analyses descriptives (classement des scores moyens de fréquence d'utilisation) et inférentielles (tests de khi-carré sur les fréquences observées pour chaque stratégie dans les trois niveaux d'utilisation ciblés, soit utilisation *peu fréquente*, *moyennement fréquente* et *très fréquente*) ont été réalisées.

Il importe d'abord de s'attarder aux stratégies *les plus utilisées* par les enseignants. Les résultats descriptifs révèlent que 12 des 28 stratégies présentées aux participants sont en moyenne utilisées au moins une fois par semaine par ces derniers. Ces stratégies sont, en ordre décroissant de scores moyens d'utilisation, celles qui réfèrent à l'activation des connaissances antérieures (6E), à la lecture autonome de textes contenant quelques mots nouveaux dont les élèves doivent trouver le sens en se servant du contexte (6D), l'enseignement de la façon dont il faut utiliser les indices contextuels d'un texte à lire (6W), le souci de privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français (6I), l'enseignement de la définition des mots nouveaux dans le but d'aider les élèves à mieux lire (6H), la présentation de l'orthographe d'un mot nouveau (6G), la présentation de listes de mots dont les élèves doivent mémoriser l'orthographe (6M), l'enseignement de différents mots dans le cadre d'une approche thématique (6R), l'enseignement des règles de formation des mots (6B), la présentation des unités de sens (radical, préfixe, suffixe) des mots nouveaux faisant l'objet d'un enseignement explicite (6Q), le recours à la lecture autonome (6U) et l'enseignement à chercher efficacement dans le dictionnaire (6A)<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Il est à noter que les stratégies 6E, 6W, 6D et 6I sont les stratégies ayant obtenu les plus hauts scores moyens de fréquence d'utilisation, c'est-à-dire des scores se situant dans le tiers supérieur de l'échelle de mesure et qui sont utilisées, en général, plus d'une fois par semaine.

On remarque que certaines thématiques ressortent de ce lot de stratégies les plus utilisées. On observe notamment l'importance accordée aux définitions (6H et 6A), à l'orthographe (6G et 6M), à la lecture autonome (6D et 6U), aux indices textuels (6D et 6W) et à la morphologie (6B et 6Q). En effet, on observe que les enseignants utilisent des stratégies centrées sur la définition des mots. D'abord, ils disent enseigner à leurs élèves la définition des mots pour les aider à mieux lire. Aussi, ils leur enseignent à chercher efficacement dans le dictionnaire. Bien que cette seconde stratégie ne soit pas directement reliée aux définitions, il est clair que le but premier de la recherche dans un dictionnaire est l'obtention de la définition d'un mot. Ainsi, on remarque que les enseignants accordent dans leur enseignement une place importante aux définitions bien que ces stratégies ne soient pas les plus utilisées de toutes. On constate aussi l'importance accordée à l'orthographe des mots. En effet, enseigner l'orthographe des mots est essentiel dans l'enseignement du vocabulaire. Les élèves doivent connaître l'orthographe des mots de vocabulaire s'ils veulent les écrire correctement dans des textes, les identifier dans leurs lectures, ou en chercher la définition dans le dictionnaire, par exemple. Par contre, comme l'enseignement du vocabulaire s'intéresse d'abord au sens des mots, il est important s'intéresser en premier lieu aux sens des mots. Puis, en complément, pour s'assurer que les élèves sauront reconnaître la forme écrite du mot, il est pertinent d'accorder un certain temps de l'enseignement à l'orthographe des mots. Cet enseignement peut être particulièrement bénéfique aux élèves sourds puisque ces derniers ont rarement accès à la voie auditivo-orale qui permet de faire des liens entre la forme écrite et auditive du mot. L'autonomie en lecture chez les élèves semble être au centre des préoccupations des enseignants. En effet, ils font la promotion de l'autonomie via trois thèmes principaux dans les stratégies qu'ils utilisent en prédominance : la lecture autonome, les indices textuels et la morphologie. Les enseignants s'assurent d'accorder aux élèves un certain temps pour qu'ils puissent faire de la lecture autonome en classe. Les lectures autonomes présentées aux élèves sont tantôt libres (6U) ou tantôt imposées (6D). Peu importe le type de lecture autonome, il demeure essentiel que les enseignants habituent les élèves à lire car le vieil adage est encore vrai : plus on lit, meilleur lecteur on devient. Pour ce qui est de

l'importance accordée aux indices textuels, on remarque que les enseignants expliquent d'abord à leurs élèves comment utiliser les divers indices que l'on retrouve dans les textes et qui permettent de découvrir le sens de certains mots (6W), puis offrent aux élèves la possibilité de mettre en pratique ces nouveaux apprentissages (6D) : ils leur proposent d'essayer de découvrir le sens de certains mots dans des textes comprenant des mots nouveaux. Les enseignants sont conséquents dans leur enseignement, ils s'assurent d'abord d'enseigner aux élèves à déduire le sens de mots nouveaux de leurs lectures par eux-mêmes, puis leur offrent la possibilité de se pratiquer dans des situations se rapprochant de la réalité. On remarque donc que l'autonomie en lecture des élèves est importante pour ces enseignants puisqu'ils fournissent aux élèves des outils qui leur permettront de déduire le sens de nouveaux mots rencontrés à l'aide des différents indices provenant des textes lus. La morphologie est aussi un des thèmes de prédilection parmi les stratégies les plus utilisées par les enseignants. En effet, ces derniers priorisent l'enseignement de la morphologie à leurs élèves. Dans les faits, ils enseignent à leurs élèves les règles de formation des mots (6B) soit les différents sens des préfixes, suffixes et radicaux, de plus, ils expliquent aussi à leurs élèves, mot après mot, la construction (préfixe-suffixe-radical-terminaison) des mots enseignés (6Q). Il semble que cet attrait pour l'enseignement de la morphologie met aussi en lumière le désir des enseignants de rendre les élèves autonomes en lecture. Donc, en plus d'enseigner aux élèves à décoder le sens des mots rencontrés par ce qu'ils observent dans le texte, ils leur enseignent à découvrir le sens des mots en s'aidant des différents éléments constituant le mot. Ils couvrent donc un ensemble de stratégies qui permettent aux élèves de découvrir le sens des mots nouveaux rencontrés en explorant les indices se trouvant à *l'intérieur* des mots et à *l'extérieur* des mots, soit dans le texte.

Pour confirmer les résultats relatifs aux stratégies *les plus utilisées*, trois nouvelles catégories ont été créées, soit l'utilisation *peu fréquente*<sup>57</sup>, *moyennement fréquente*<sup>58</sup> et *très*

---

<sup>57</sup> Il s'agit du regroupement des niveaux *Jamais* et *Quelques fois par année*.

<sup>58</sup> Il s'agit du regroupement des niveaux *Quelques fois par mois* et *Une fois par semaine*.

*fréquente*<sup>59</sup>. Cette nouvelle classification a permis de faire des tests de khi-carré comparant les fréquences associées à chacune des trois catégories. Ainsi, il a été possible de déterminer les stratégies pour lesquelles le nombre de participants utilisant les stratégies *très fréquemment* surpassait de façon statistiquement significative le nombre de participants les utilisant *peu fréquemment*. Les résultats de ces tests de khi-carré permettent à la fois de corroborer les résultats obtenus à l'analyse descriptive en confirmant que les stratégies 6E, 6D, 6I et 6W sont les plus utilisées de toutes et de raffiner ces résultats en ajoutant la stratégie 6G à la liste de celles qui sont les plus utilisées.

Les stratégies les plus utilisées par les enseignants ont des thématiques variées. En effet, elles touchent l'activation des connaissances antérieures (6E), les indices textuels (6D et 6W), la lecture autonome (6W), les mots les plus fréquents du français (6I) et l'orthographe des mots (6G). Comme les stratégies les plus utilisées diffèrent les unes des autres, l'enseignement risque de rejoindre un grand nombre d'élèves. Plus les stratégies sont diversifiées, plus les élèves ont d'opportunités de se sentir interpellés par l'une ou l'autre des stratégies. Aussi, comme il en a été question plus haut, ces stratégies ont comme objectif commun de rendre les élèves autonomes dans leur apprentissage du vocabulaire lors des situations de lecture individuelle. Les mots les plus fréquents du français sont ceux qui se retrouvent le plus souvent dans les textes, peu importe le sujet qu'ils traitent. En s'assurant d'enseigner ces mots aux élèves, on favorise la lecture autonome dans les différentes situations de lecture, tant à l'école que dans la vie de tous les jours. Aussi, l'activation des connaissances antérieures permet aux élèves de faire plus de liens par eux-mêmes entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils connaissent déjà de la thématique traitée dans le texte. Ainsi, ils auront donc une meilleure compréhension du texte lu. Les élèves auront aussi la possibilité de développer individuellement leur vocabulaire en s'aidant des divers indices textuels pour découvrir le sens des nouveaux mots rencontrés dans leurs lectures, en découvrant une partie du sens des mots par l'étude de la morphologie et, bien entendu, en

---

<sup>59</sup> Il s'agit du regroupement des niveaux *Quelques fois par semaine et À tous les jours*.

lisant de manière autonome. À ce sujet, DeVilliers et Pomerantz (1992) ont étudié les capacités des élèves sourds à déduire de manière autonome le sens des mots à l'aide du contexte d'un texte à lire. Leurs résultats mettent en lumière que seuls les élèves performants arrivent à découvrir le sens des mots nouveaux en contexte riche et explicite. Par contre, pour les élèves faibles, même en contexte riche et explicite, ils n'arrivent pas à déceler le sens des mots. DeVilliers et Pomerantz (1992) mentionnent que plusieurs élèves sourds sont pris dans un cercle vicieux : leur vocabulaire pauvre ainsi que leurs pauvres stratégies et habiletés de lecture limitent leur compréhension en lecture qui, à son tour, limite leur capacité à acquérir un vocabulaire adéquat du contexte. Malgré ce constat, les auteurs recommandent de poursuivre l'étude des capacités des élèves sourds à déduire le sens des mots nouveaux à l'aide des indices textuels. Ainsi, on sait qu'il est plus que pertinent d'enseigner aux élèves à devenir des lecteurs indépendants, mais il faut aussi s'assurer de fournir des situations d'apprentissage adaptées aux capacités des élèves afin de s'assurer qu'ils puissent en bénéficier et progresser. Pour les élèves sourds, on remarque que les élèves plus compétents en lecture se développeront davantage dans une perspective d'apprentissage autonome du vocabulaire. Ainsi, pour les élèves plus faibles, il serait intéressant d'utiliser d'autres stratégies pour les aider à développer leur vocabulaire, tout en veillant à les guider selon leur rythme et leurs capacités dans le développement de stratégies qui les amèneront progressivement à développer une certaine autonomie dans l'apprentissage du vocabulaire. Comme ces élèves sont moins performants, ils auront évidemment besoin de plus de guidance et de soutien dans cette rude tâche qu'est l'apprentissage du sens des mots nouveaux et leur autonomie risque de se développer plus lentement et à la suite d'une aide soutenue. Il est donc important de considérer que les stratégies d'enseignement du vocabulaire préconisées doivent tenir compte du niveau d'habileté des élèves. Dans un autre ordre d'idées, en observant les différentes stratégies les plus utilisées, on remarque que les stratégies utilisées sont plutôt traditionnelles : enseigner à utiliser les indices textuels, enseigner l'orthographe des mots, enseigner les mots les plus fréquents du français et demander aux élèves à lire. On ne retrouve que l'activation des connaissances antérieures qui est une stratégie plus contemporaine d'enseignement du

vocabulaire. Les autres stratégies contemporaines telles que créer des cartes sémantiques, créer des échelles d'intensité, utiliser des tableaux de comparaison des caractéristiques des mots et vivre des expériences langagières, sont utilisées à une fréquence moindre, soit quelques fois par année ou moins. Pourtant, ces stratégies sont complètes et permettent d'enseigner en profondeur le sens des mots ciblés.

Il appert que nos résultats diffèrent grandement des résultats relevés dans la revue de littérature. En effet, selon Hedrick, Harmon et Linerode (2004) les enseignants du primaire et du début du secondaire régulier utilisent principalement des stratégies dites traditionnelles, soit des stratégies consistant à demander aux élèves de trouver la définition des mots étudiés et à leur demander de les placer en contexte dans des phrases. Au secondaire, les enseignants disent utiliser des stratégies d'enseignement du vocabulaire plus graphiques, plus visuelles s'apparentant davantage aux cartes sémantiques, donc plus contemporaines. Par contre, ils mentionnent également utiliser en priorité le manuel scolaire pour enseigner le vocabulaire qui pourtant préconise des pratiques plus traditionnelles telles que celles consistant à demander aux élèves de chercher des définitions et de placer les mots dans des phrases plutôt que des pratiques plus actuelles telles que l'utilisation de cartes sémantiques. Selon l'étude de Watts (1995), les stratégies les plus fréquemment utilisées au primaire régulier sont aussi l'étude des définitions des mots et le fait de mettre les mots nouveaux dans une ou des phrases, ce qui consiste souvent à mettre les mots en contexte. Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) se sont aussi intéressés aux stratégies les plus utilisées lors des périodes d'enseignement du vocabulaire au primaire régulier. Selon leurs observations, ce sont les deux mêmes stratégies, jugées traditionnelles, qui sont les plus largement utilisées par l'ensemble des enseignants observés, soit celle visant à mettre les mots en contexte et celle axée sur l'utilisation des définitions. Bref, les différentes études réalisées auprès des enseignants travaillant auprès des clientèles recevant un enseignement en classe régulière tendent à montrer une prédilection envers les pratiques plus traditionnelles. En est-il de même pour les enseignants travaillant auprès de la clientèle sourde ? Dans notre étude, ces stratégies plus traditionnelles ont aussi été examinées. Il apparaît que les enseignants sondés utilisent ces

deux stratégies, soit celles consistant à demander aux élèves de chercher la définition des mots dans le dictionnaire et de placer ces mots dans des phrases, mais à une fréquence moindre, soit entre quelques fois par mois et une fois par semaine, selon les enseignants. Plus précisément, le score moyen d'utilisation de cette stratégie se chiffre à 3,14, ce qui témoigne d'une utilisation moyennement fréquente. Ainsi, les mêmes stratégies sont utilisées par les enseignants des différentes études, mais à une fréquence différente.

Outre les divergences susceptibles de découler des distinctions entre les populations étudiées, les différences observées peuvent également s'expliquer par le fait que les méthodes de collecte de données diffèrent. Les résultats obtenus par les chercheurs précédemment cités sont issus d'une observation directe en classe, alors que nos résultats ont été obtenus par l'administration d'un questionnaire. Les quatre études qui ont décrit les pratiques éducatives des enseignants ne semblent pas avoir pris en considération l'aspect de l'enseignement des stratégies permettant à l'élève de devenir autonome dans son apprentissage du vocabulaire alors qu'elles ont pris une place importante dans notre questionnaire. Les observateurs avaient comme mandat d'observer les stratégies d'enseignement explicite du vocabulaire portant sur les thématiques suivantes : définitions, contexte, organisation de la structure sémantique, mémorisation et structure. Ainsi, les interventions pédagogiques visant à rendre les élèves autonomes n'étaient pas codées dans ces deux études qui utilisaient la même grille de cotation. Les stratégies visant l'autonomie sont essentielles dans le développement de l'élève et de son vocabulaire (Giasson, 2003), ce qui justifie pourquoi elles ont été intégrées à notre questionnaire. Cela a ainsi contribué à créer certaines dissemblances entre les outils de collecte de données, ce qui ne permet pas d'obtenir des résultats qui se comparent aisément. On peut également signaler que certaines des stratégies les plus utilisées par les participants sondés dans le cadre de la présente étude sont des stratégies polyvalentes qui peuvent servir à plusieurs fins. Ainsi, l'utilisation des stratégies d'activation des connaissances antérieures, d'enseignement des indices du texte et d'enseignement de l'orthographe des mots permettent non seulement de travailler le

vocabulaire, mais également les habiletés de lecture et d'écriture. L'activation des connaissances antérieures s'avère également une stratégie d'enseignement générale pouvant s'appliquer à toute situation d'apprentissage. Ceci peut peut-être expliquer la fréquence d'utilisation élevée de ces stratégies de la part des enseignants ayant répondu à notre enquête. Si ces stratégies n'ont pas été considérées par les autres chercheurs comme des stratégies spécifiquement destinées à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, mais plutôt comme des stratégies de lecture et d'écriture ou comme un procédé didactique plus général (activation des connaissances antérieures), il est possible que ceci ait engendré une distance entre les résultats obtenus lors de leurs séances d'observations au cours desquelles ces stratégies n'étaient pas relevées et nos propres résultats obtenus par questionnaire où ces stratégies étaient spécifiquement abordées à titre de pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage du vocabulaire.

Il sera maintenant question de l'analyse des stratégies *les moins utilisées* par les enseignants. Ces stratégies sont celles du tiers inférieur de l'échelle de mesure de la fréquence d'utilisation, soit celui représentant les stratégies utilisées quelques fois par année ou moins. Il s'agit des stratégies suivantes : donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s) (6V), enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité (6C), favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots (6N), créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image) (6L), donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s) (6AA), demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition (6BB), pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire (6X), recourir à l'élaboration de cartes sémantiques (6J), vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire (6K) et créer des

affiches contenant le mot, sa définition et une image (6F).<sup>60</sup> De ces 10 stratégies, les stratégies 6N, 6J, 6K et 6X sont des stratégies plutôt contemporaines dans l'enseignement du vocabulaire et qui répondent à divers critères d'efficacité de l'enseignement de Stahl (1986) : implication des élèves dans les apprentissages, apprentissage en contexte significatif, relier les apprentissages nouveaux aux connaissances antérieures des élèves, etc. Il est à noter que les élèves pourraient bénéficier grandement de l'utilisation de ces stratégies par les enseignants car elles sont jugées efficaces par les experts (voir tableau 1). L'utilisation de ces stratégies offre la possibilité aux élèves de découvrir les ressemblances, dissemblances et caractéristiques propres à chacun des mots étudiés en plus d'être des stratégies facilitant l'apprentissage en profondeur des mots (Nagy, 1988).

Des analyses de khi-carré calculées sur les fréquences obtenues dans les trois catégories d'utilisation, soit utilisation *très fréquente*, *fréquente* et *peu fréquente*<sup>61</sup>, confirment les résultats des analyses descriptives en montrant que parmi les dix stratégies ayant obtenu les scores moyens d'utilisation les plus faibles, celles qui s'avèrent les moins utilisées de toutes sont les stratégies 6C, 6N et 6V. Il est intéressant de remarquer que les enseignants n'utilisent que très peu les stratégies 6C et 6V qui ne sont, en aucun point, reliées aux caractéristiques d'un enseignement efficace du vocabulaire. Enseigner dans une même leçon les mots qui débutent par une même lettre (6C) ou donner des tests de vocabulaire chronométrés (6V), n'encourage pas l'enseignement en profondeur des différents sens des mots, n'est pas propice à la mise en contexte réel et ne stimule pas les élèves à être actifs ou à personnaliser leur apprentissage des mots. À la limite, ces stratégies pourraient faire partie d'un enseignement où les mots sont vus à répétition et pourraient faire partie d'un enseignement donné dans un environnement riche en mots. Ces deux

---

<sup>60</sup> Il est à noter que les stratégies ont été nommées en ordre décroissant de score moyen d'utilisation.

<sup>61</sup> Les résultats de ces analyses ont mis en évidence les stratégies les moins utilisées, notamment celles pour lesquelles le nombre de répondants ayant mentionné utiliser la stratégie *peu fréquemment* est à la fois statistiquement supérieur au nombre de répondants affirmant y recourir *fréquemment* et au nombre de répondants mentionnant le faire *très fréquemment*.

stratégies ne font pas du tout partie des stratégies à privilégier dans un enseignement de qualité du vocabulaire et il est plus qu'intéressant de voir que ces deux stratégies sont les moins utilisées. Par contre, pour ce qui est de la stratégie 6N (favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots), qui est jugée efficace par les experts (voir tableau 1), il serait pertinent pour les enseignants de l'utiliser davantage. Cette stratégie permet d'abord aux élèves d'étudier les différentes caractéristiques des mots ce qui leur permet un apprentissage en profondeur des mots. De plus, comme cette stratégie compare les mots les uns aux autres, elle permet aux élèves de découvrir les subtilités des mots ainsi que de voir les similitudes et les dissemblances entre les différents mots. Aussi, cette stratégie peut facilement s'intégrer à des projets d'envergures et où, au terme du projet, les élèves mettent en commun les aspects semblables et dissemblables des concepts étudiés. Dans la réalisation d'une telle stratégie, les élèves doivent être actifs et réfléchir pour arriver à accomplir la tâche de comparaison demandée. Aussi, cette stratégie offre différentes possibilités où les élèves peuvent choisir ou non, selon l'enseignement, les caractéristiques à étudier. Par exemple, lors de la lecture d'un texte informatif sur les différents animaux de la savane, les enseignants pourraient imposer la comparaison de trois critères, par exemple, la classe (mammifère, oiseaux, reptiles, etc.), l'alimentation (herbivore, carnivore, etc.) et ses principaux prédateurs. Les élèves, selon leurs préférences pourraient ajouter deux caractéristiques à la comparaison. Par exemple, les élèves pourraient s'intéresser à la couleur générale de l'animal, à son poids, à sa taille, au nombre de petits que la femelle peut avoir, à son comportement social (animal solitaire ou qui vit en meute). Un retour en groupe pourrait être effectué afin d'amener les élèves à comparer leurs réponses. En ayant ainsi la possibilité de collaborer entre eux, les élèves pourraient accéder à une connaissance plus précise des différentes caractéristiques des animaux. Bref, cette stratégie est pleine de potentiel éducatif. Elle peut être adaptée à bien des situations et permet de bien mettre en évidence les subtilités des concepts associés aux mots étudiés en mettant en relation/opposition des concepts qui partagent des traits sémantiques communs et différents. L'identification des traits sémantiques qui permettent de relier ou de distinguer

certain concepts favorise la compréhension plus approfondie de la signification des mots étudiés. Les enseignants travaillant auprès des élèves sourds auraient donc tout avantage à l'utiliser plus fréquemment dans leur enseignement.

Il est difficile de comparer les résultats recueillis par le biais de la présente enquête à l'égard des stratégies les moins utilisées, car aucune autre étude consultée ne s'était, précédemment, intéressée aux stratégies inutilisées, ou très peu utilisées, par les enseignants, du régulier ou de l'adaptation scolaire. Par contre, dans l'étude élaborée par Scott, Jamieson-Noël et Asselin (2003), les auteurs notent que les stratégies d'élaboration sémantique telles que les réseaux sémantiques, la comparaison des caractéristiques des mots et les échelles hiérarchiques sont peu utilisées par la grande majorité des enseignants ce qui se rapproche des résultats obtenus auprès des participants ayant pris part à notre étude et ayant, en moyenne, affirmé utiliser ces stratégies quelques fois par année ou moins ce qui représente des stratégies très peu utilisées.

Il est maintenant le temps de résumer cette section en répondant brièvement à la question 2.1 : « À quelle fréquence les enseignants ont-ils recours aux différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire proposées ? » Les stratégies les plus utilisées par les enseignants questionnés sont l'activation des connaissances antérieures, l'enseignement des mots les plus fréquents du français, l'explication de l'orthographe des mots, la lecture individuelle et l'enseignement de l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures. Inversement, les enseignants disent utiliser très rarement les stratégies qui sont d'enseigner des mots qui commencent par la même lettre, construire des tableaux favorisant la comparaison des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots et donner des tests de vocabulaire chronométrés.

### 5.2.2 Efficacité des stratégies d'enseignement du vocabulaire

Les stratégies les plus utilisées par les participants de cette étude diffèrent certes de celles privilégiées par les enseignants observés dans le cadre des études menées par les chercheurs s'étant précédemment intéressés à ce sujet, mais sont-elles des stratégies d'enseignement du vocabulaire efficaces ? Pour répondre à cette interrogation il convient d'analyser les réponses obtenues à la question spécifique de recherche 2.2 : «Les stratégies les plus utilisées par les enseignants sont-elles jugées efficaces par les experts et, inversement, les stratégies les moins utilisées sont-elles jugées inefficaces par les experts ?»

Des cinq stratégies les plus utilisées par les enseignants ayant pris part à cette étude<sup>62</sup>, il appert que les stratégies 6E, 6I et 6W sont jugées efficaces par les experts alors que les deux autres stratégies, notamment les stratégies 6D et 6G, ne peuvent être classées efficaces ou inefficaces à la lumière des critères mis en évidence par ces derniers.

La stratégie la plus utilisée par les enseignants est sans aucun doute l'activation des connaissances antérieures des élèves (6E), pratique à laquelle ils recourent, en moyenne, plus d'une fois par semaine. On peut souligner qu'en plus d'être la stratégie la plus utilisée, cette stratégie est aussi celle que les enseignants jugent la plus efficace de toutes. On dénote donc chez ces enseignants un souci particulier pour l'activation des connaissances antérieures des élèves qui consiste à rendre celles-ci immédiatement disponibles aux élèves de manière à favoriser l'intégration des nouvelles connaissances à celles déjà acquises. L'activation des connaissances antérieures est une activité essentielle devant être réalisée avec les élèves au début de chaque leçon, et cela dans toutes les disciplines scolaires. Elle n'est donc pas réservée à l'enseignement du vocabulaire. À cet effet, Gurlitt et Renkl (2010) ainsi que Giasson (2003) soulignent que les connaissances antérieures sont un prérequis à toute forme d'apprentissage de qualité. Il va sans dire que l'activation des

---

<sup>62</sup> Les stratégies les plus utilisées ont comme thématiques l'activation des connaissances antérieures (6E), l'enseignement des mots les plus fréquents du français (6I), l'explication de l'orthographe des mots (6G), la lecture individuelle de textes présentant des mots nouveaux (6D) et l'enseignement de l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures (6W).

connaissances antérieures est donc considérée comme efficace par les experts. Elle permet, entre autre, de vérifier la véracité des connaissances antérieures des élèves (Giasson, 1990 ; Gurlitt et Renkl, 2010 ; Van den Broek et Kendeou, 2008). Comme l'utilisation des connaissances antérieures est un élément pour lequel les élèves sourds gestuels éprouvent des difficultés marquées (Paul, 1998), il est plus que pertinent que les enseignants travaillant auprès de ces élèves y accordent une attention prononcée. Lorsque l'on active les connaissances antérieures des élèves, elles deviennent plus facilement accessibles en raison de leur utilisation récente et permettent aux élèves de greffer les nouvelles connaissances qu'ils se forgeront lors d'une activité didactique donnée à celles qu'ils possédaient déjà. Les enseignants peuvent espérer que les élèves auront plus de facilité à réutiliser ces connaissances lors des diverses activités et que cela favorisera l'apprentissage et l'intégration de nouvelles connaissances. En agissant de la sorte, les enseignants amorcent donc bien leur enseignement du vocabulaire en activant les connaissances antérieures de leurs élèves de manière à les préparer à faire des apprentissages de qualité. En effet, en ce qui a trait au vocabulaire, cette stimulation des connaissances antérieures est particulièrement importante puisque les élèves possèdent souvent déjà des éléments de connaissance relatifs aux mots abordés. En activant et organisant leurs connaissances antérieures, les enseignants leur permettent de modifier et d'enrichir les représentations initiales qu'ils s'étaient forgées de ces concepts à travers leurs expériences passées.

La stratégie 6W, enseigner explicitement aux élèves à utiliser les différents indices du texte de manière à leur permettre de devenir autonomes dans le développement de leur vocabulaire pendant leurs lectures est une stratégie d'enseignement du vocabulaire efficace (Giasson, 2003). En enseignant régulièrement aux élèves à utiliser une combinaison d'indices, les enseignants s'assurent que leurs élèves deviendront de plus en plus autonomes en lecture (Giasson 1990, 2003). Ils pourront déduire le sens des mots inconnus et ainsi développer leur vocabulaire sans l'aide d'autrui. En développant l'aptitude à décoder par eux-mêmes le sens de mots nouveaux dans leurs lectures, les élèves pourront

aussi accéder plus facilement au sens global du texte. Ainsi, les élèves auront une meilleure compréhension en lecture. À juste titre, ces stratégies ne sont pas uniquement utilisées en contexte précis d'enseignement du vocabulaire, mais elles sont aussi et surtout, utilisées dans l'enseignement de la lecture en général (Giasson, 1990 ; 2003).

Accorder une importance particulière aux mots les plus fréquents du français, la stratégie 6I, est une stratégie largement utilisée par les enseignants tant en L1 qu'en L2. Lorsqu'on enseigne les balbutiements d'une langue à un apprenant, en L1 ou en L2, il est tout indiqué de préférer l'enseignement des mots les plus courants à celui des mots moins largement utilisés (Gardner, 2004). Ce choix pédagogique facilitera le transfert en contexte réel de communication, tant en langage oral où les mots risquent d'être utilisés fréquemment qu'en langage écrit où ils feront partie des textes lus par les élèves et pourront être réinvestis dans leurs productions écrites. Ainsi, il est donc naturel d'opter pour l'enseignement des mots les plus fréquents lorsque la clientèle d'élèves fait l'apprentissage d'une langue dont le niveau de maîtrise est encore insuffisant, que celle-ci soit leur langue première ou seconde (Gardner, 2004).

Une autre des stratégies d'enseignement du vocabulaire les plus fréquemment utilisées par les enseignants est celle visant à encourager les élèves à lire des textes contenant des nouveaux mots (6D). Comme les enseignants disent montrer à leurs élèves l'utilisation des différents indices leur permettant de devenir autonomes dans l'apprentissage du sens des mots inconnus présents dans leurs lectures, il semble conséquent qu'ils leur proposent aussi des défis en leur demandant de lire des textes présentant des mots nouveaux. Il est possible que cet exercice leur permette, entre autres, de vérifier si leurs élèves sont capables de mettre en pratique les enseignements reçus. Si cette stratégie est utilisée dans l'optique de permettre aux élèves de se pratiquer à devenir des lecteurs indépendants, il va sans dire qu'elle est jugée efficace (Giasson, 2003). Il faut

toutefois demeurer très prudent dans l'interprétation du niveau d'efficacité de cette stratégie, car elle peut, si elle est utilisée à d'autres fins et à mauvais escient, devenir plutôt inefficace. Par exemple, si les enseignants proposent à leurs élèves des textes contenant un nombre trop élevé de mots nouveaux en ayant comme seul but qu'ils acquièrent le sens de ces mots, cette stratégie n'est alors pas considérée comme efficace (Giasson, 2003). D'abord, une quantité trop grande de mots inconnus risque fort d'entraver la compréhension du texte et de rendre beaucoup plus difficile l'analyse des indices contextuels permettant d'extraire le sens des mots. D'autre part, l'apprentissage du vocabulaire implique un approfondissement des concepts de manière à se forger une représentation la plus complète possible du sens des mots abordés, ce qui nécessite que les élèves aient la possibilité d'être exposés fréquemment aux mots et cela, dans plusieurs contextes riches en information (Nagy, 1988 ; Giasson, 2003). Ainsi, ne lire qu'un seul texte qui, de surcroît, comporte plusieurs mots nouveaux, ne peut permettre aux élèves de bien saisir les subtilités des mots. Il est donc nécessaire de les amener à lire plusieurs textes, à leur portée, et présentant les mots dans des contextes suffisamment riches pour en déduire les éléments de signification pertinents et se forger ainsi une définition approfondie des concepts (Giasson, 2003). De plus, on doit s'assurer d'enseigner préalablement aux élèves à déduire par eux-mêmes le sens des mots nouveaux avant de leur présenter un texte contenant quelques mots nouveaux, ce que les enseignants ayant participé à l'étude semblent faire. Cette constatation est encourageante puisqu'elle souligne que les enseignants ont à cœur de rendre leurs élèves autonomes en lecture et dans le développement de leur vocabulaire. DeVilliers et Pomerantz (1992) ont mené une étude complète portant sur la capacité des élèves sourds à apprendre le sens des mots nouveaux en contexte, soit dans des textes. Ils soulignent que pour les élèves forts, cette tâche est réalisable en contexte riche et explicite alors que la tâche s'avère difficile, voire impossible, pour les élèves plus faibles. Les enseignants travaillant avec des élèves sourds gestuels en classe spéciale peuvent accueillir dans leur classe autant d'élèves faibles que d'élèves forts. Cette stratégie peut donc se révéler très efficace dans certaines circonstances favorables et très inefficaces dans d'autres circonstances moins appropriées. Il faut donc être prudent

dans son utilisation. Il importe que les enseignants évaluent les capacités de leurs élèves à déduire le sens des mots nouveaux des textes choisis, tiennent compte de l'enseignement leur ayant été dispensé au préalable et s'assurent de la richesse et du niveau de difficulté des textes qu'ils leur présentent, et cela, de manière à maximiser les bénéfices susceptibles de découler du recours à cette stratégie. Bref, il est intéressant d'utiliser cette stratégie, mais elle doit être employée dans des circonstances bien particulières que l'enseignant doit mettre en place. Malheureusement, le questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude ne permet pas de vérifier les circonstances d'application de la stratégie par les participants, ce qui explique pourquoi les experts n'ont pas été en mesure de se prononcer quant au niveau d'efficacité de cette dernière.

Enfin, bien que l'on puisse croire que les enseignants prétendant enseigner le vocabulaire en recourant à l'enseignement de l'orthographe des mots possèdent une conception erronée de ce qu'est le vocabulaire en confondant les dimensions sémantique et morphologique des mots, il convient de demeurer prudent dans ces interprétations. En effet, enseigner l'orthographe des mots (6G) est nécessaire dans l'enseignement du vocabulaire (Hatch et Brown, 2000 ; Ricketts, Bishop et Nation, 2009). D'une part, les élèves doivent connaître la graphie des mots de vocabulaire s'ils veulent les reconnaître dans des textes écrits ou les utiliser adéquatement dans des compositions, par exemple. Par contre, comme l'enseignement du vocabulaire s'intéresse d'abord au sens des mots, il est important d'accorder autant sinon plus d'importance aux différents sens des mots qu'à leur graphie. Ainsi, cette stratégie peut être efficace, mais ne doit pas être considérée comme le cœur de l'enseignement du vocabulaire. Cette stratégie n'étant pas propre à l'enseignement du vocabulaire, elle ne peut donc pas être jugée par les experts, comme efficace, puisque le vocabulaire ne serait pas développé en utilisant cette seule stratégie. D'autre part, le fait que les enseignants choisissent, lors de l'enseignement du vocabulaire, d'accorder une place importante à l'orthographe des mots étudiés pourrait aussi être le reflet d'une vision holistique du lexique comprenant à la fois le sens et l'orthographe. Une telle conception du lexique semble particulièrement bénéfique lors de la planification de l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves sourds pour lesquels la langue française demeure une langue

seconde. À cet effet, Hatch et Brown (2000) soulignent qu'avoir une image claire de la forme visuelle, la graphie, ou de la forme orale du mot (ou conjointement de sa forme visuelle et orale), est une étape importante lors de l'acquisition du vocabulaire pour les personnes apprenant une langue seconde, quelle qu'elle soit. Comme les élèves sourds apprennent le français comme langue seconde et que la majorité des élèves sourds gestuels n'ont pas accès à la voie auditivo-aurale, les enseignants pallient ce manque en accordant un temps particulier à la présentation de l'orthographe. Ils s'assurent ainsi que les élèves puissent reconnaître le mot lorsqu'il est rencontré dans un texte et, par la suite, avoir accès au sens de ce mot. Comme le questionnaire soumis aux enseignants sondés dans le cadre de cette étude ne permettait pas de déterminer si ces derniers avaient affirmé utiliser fréquemment cette stratégie en pensant à celle-ci comme étant le recours à l'enseignement de l'orthographe seul (liste de mots à orthographier, pratique très répandue dans les écoles québécoises) ou en percevant celle-ci comme faisant plutôt référence à l'enseignement de l'orthographe combiné à l'enseignement du sens des mots, il a été impossible pour les experts d'évaluer le niveau d'efficacité de cette stratégie.

Pour ce qui est des trois stratégies les moins utilisées, deux d'entre-elles, notamment la stratégie 6C : Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que force, former et fragilité et 6V : Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s), sont jugées inefficaces par les experts. La troisième stratégie, 6N : Favoriser la comparaison des mots nouveaux, en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots, est considérée comme efficace par les experts.

La stratégie 6C qui suggère d'enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre, est une stratégie inefficace. Cette stratégie était jadis la norme dans les écoles : définir chacun des termes d'une liste de mots débutant tous par la même lettre. Aujourd'hui, il est reconnu qu'elle ne respecte aucun des critères d'efficacité de l'enseignement du vocabulaire efficace élaborés par Stahl (1986). Stahl (1986) explique

que la connaissance est structurée selon des relations particulières et non en liste, alors cette stratégie ne répond pas au premier critère, soit l'intégration. De plus, cette stratégie n'est pas particulièrement propice à la répétition. Aussi, cette stratégie ne répond pas au critère d'utilisation signifiante puisque, pour respecter ce critère, la stratégie doit proposer aux élèves différentes situations d'apprentissage significatives où ils pourront réutiliser les mots appris (Nagy, 1988 ; Stahl, 1986), ce qui n'est pas le cas de cette stratégie. Ainsi, il est particulièrement intéressant de constater que les enseignants travaillant auprès des élèves sourds gestuels n'utilisent que très peu cette stratégie.

La stratégie 6V, qui propose de donner des tests de vocabulaire chronométrés aux élèves portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s), est elle aussi inefficace. Il est important de respecter le rythme des élèves et leur imposer une limite de temps ne peut que leur ajouter un stress et les empêcher de bien performer. L'évaluation est une des étapes d'enseignement, certes, mais les élèves ne doivent pas être restreints en temps pour compléter leur évaluation. Il est donc positif de relever que cette stratégie est très peu utilisée par les enseignants ayant participé à cette étude.

Finalement, la stratégie 6N voulant favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots, est quant à elle une stratégie efficace. Elle respecte les différentes caractéristiques d'un enseignement du vocabulaire efficace. Elle permet un enseignement du vocabulaire où des liens sont établis entre les différents mots connus et nouveaux des élèves. En invitant les élèves à relever les ressemblances et dissemblances entre les différents mots étudiés, une telle pratique leur offre la possibilité de porter une attention plus spécifique sur les relations existant entre les différents concepts (Giasson, 1990). Il s'agit donc pour les élèves d'identifier les traits sémantiques que partagent certains concepts et ceux qui les distinguent. Selon Giasson (1990), cette technique fonctionne mieux avec des mots appartenant à un champ sémantique donné (ex. les animaux, les habitations, etc.). Comme les différents mots étudiés ont nécessairement des liens entre eux, ceci facilite l'apprentissage en profondeur de leur signification et l'intégration des nouveaux mots aux

connaissances des élèves. Une telle stratégie d'enseignement mise donc sur l'intégration des mots nouveaux aux connaissances des élèves, ce qui rejoint les critères d'efficacité véhiculés dans la littérature (Giasson, 1990, 2003). Bref, les enseignants devraient intégrer cette stratégie à leur enseignement du vocabulaire. Comme cette stratégie est efficace, elle devrait être utilisée beaucoup plus fréquemment que ce qu'elle l'est présentement.

Il faut se rappeler que parmi les 28 stratégies proposées aux enseignants dans le cadre de cette étude, 10 étaient qualifiées d'efficaces par les experts et 13 étaient plutôt considérées inefficaces/minimales par ces derniers (voir tableau 1, section 2.1.4 du chapitre 2). Parmi les dix stratégies efficaces proposées dans le questionnaire, les enseignants n'utilisent très fréquemment<sup>63</sup> ( $M = 4,975$ ) que deux d'entre elles : l'activation des connaissances (6E) et l'enseignement des indices permettant aux élèves de devenir autonomes en lecture (6W). Aussi, ils utilisent à une fréquence moyenne ( $M = 3,625$ ), soit entre quelques fois par mois et une fois par semaine, les stratégies suivantes : utiliser efficacement le dictionnaire (6A), enseigner les règles de formation des mots (6B), enseigner les mots par thématique (6R) et favoriser la lecture autonome (6U). Dans la réalité quotidienne des enseignants travaillant auprès des élèves sourds gestuels, ils ont mentionné utiliser peu fréquemment ( $M = 2,335$ ), soit quelques fois par année ou moins, la mise en place d'expériences langagières (6K), l'élaboration de réseaux sémantiques (6J), la création de tableaux comparatifs (6N) et l'utilisation d'échelles d'intensité pour comparer les termes dont l'intensité varie (6X). Ces stratégies sont pourtant recommandées par les experts dans le cadre d'un enseignement efficace du vocabulaire (Giasson, 1990, 2003). En effet, ces stratégies respectent les caractéristiques d'un enseignement efficace du vocabulaire. Elles permettent d'enseigner en profondeur les mots, d'impliquer les élèves dans leur apprentissage, d'enseigner en faisant des liens entre les différents concepts nouveaux et ceux déjà connus par les élèves et de baigner les élèves dans un environnement riche en mots. Pourquoi les enseignants sondés ne font-ils pas davantage appel aux

---

<sup>63</sup> Utilisation de la stratégie à une fréquence égale ou supérieure à quelques fois par semaine.

stratégies misant sur les connaissances des élèves et permettant d'enseigner en profondeur les différents sens des mots de vocabulaire, ciblés, telles que les stratégies axées sur le recours aux échelles d'intensité, aux cartes sémantiques, aux tableaux comparatifs et à la catégorisation sémantique (mots associés à un même thème, donc reliés entre eux par le sens)? On peut poser l'hypothèse que ces stratégies, plutôt contemporaines, n'ont possiblement pas fait l'objet de leur formation initiale. De plus, on peut émettre l'hypothèse que les enseignants n'ont peut-être pas ou très peu reçu de formation continue en ce domaine. Ainsi, il serait pertinent d'informer les enseignants sur l'existence de ces stratégies. Dans un autre ordre d'idées, pourquoi ne pas enseigner le vocabulaire dans le cadre d'une pédagogie par projets qui assurerait l'enseignement du vocabulaire par thématiques et qui permettrait aussi aux élèves de vivre des expériences langagières riches leur permettant de faire des liens entre les concepts étudiés (catégorisation sémantique et élaboration de réseaux de concepts) et de se construire une signification plus complète des mots abordés? La pédagogie par projets est pourtant l'une des approches pédagogiques recommandées par le Renouveau pédagogique (MELS, 2005) de manière à permettre aux élèves de développer leurs compétences, et surtout, d'être actifs dans leurs apprentissages. En effet, la pédagogie par projets permet aux enseignants d'être flexibles et de s'adapter aux réels besoins, goûts et capacités des différents élèves. En mettant sur pied un projet, les élèves peuvent choisir le thème du projet et être actifs dans la réalisation du projet ce qui favorise la motivation, et facilite l'apprentissage. Les enseignants peuvent attribuer des rôles aux élèves en fonction de ce qu'il veut leur inculquer et surtout en fonction des capacités de chacun. La pédagogie par projets est une approche pédagogique riche qui mérite d'être considérée et mise en place. Cette approche est très riche en surprises et en apprentissages, mais surtout offre la possibilité de vivre des expériences langagières complètes et authentiques susceptibles de les mettre en contact avec plusieurs mots de vocabulaire associés à un thème précis (catégorisation sémantique, relations entre les concepts, traitement en profondeur du sens des mots) abordés dans un contexte concret (vocabulaire contextualisé) favorisant l'intégration des nouvelles connaissances. Il est possible de soulever l'hypothèse selon laquelle l'expérience personnelle des enseignants en

tant qu'apprenants pourrait influencer leurs pratiques d'enseignement. Jadis, la pédagogie par projets n'était pas en vogue dans l'enseignement du vocabulaire. On sait que les enseignants ont tendance à reproduire l'enseignement qu'ils ont reçu (Chong, Wong et Lang, 2005), ce qui peut expliquer en partie pourquoi les enseignants n'ont pas le réflexe d'enseigner à l'aide de cette approche pédagogique. La seconde hypothèse qui peut être émise est celle selon laquelle les enseignants ne connaissent pas tous les bienfaits de cette stratégie. Ils peuvent savoir que cette stratégie est prescrite par le MELS sans pour autant être convaincus de son utilité. Il est également possible qu'ils connaissent les bénéfices reliés à cette stratégie, mais n'y recourent pas par manque de temps ou par manque d'assurance. En effet, cette approche exige une grande flexibilité de la part des enseignants, une connaissance approfondie des processus d'apprentissage et une grande capacité d'adaptation aux situations imprévues. Bref, d'autres études seront nécessaires pour documenter les raisons pouvant expliquer les pratiques des enseignants. Toutefois, en raison de la grande pertinence de la pédagogie par projets, il serait intéressant d'informer les enseignants sur les diverses possibilités qu'offre cette pratique.

Les résultats discutés ici révèlent que les stratégies les plus utilisées sont des stratégies plutôt efficaces. Certaines sont précisément efficaces alors que d'autres pourraient l'être selon l'utilisation précise qu'en font les enseignants. Il importe aussi de se rappeler que parmi les 10 stratégies les plus efficaces, quatre stratégies sont utilisées quelques fois par année ou moins ce qui est nettement insuffisant. Ces stratégies, notamment les cartes sémantiques, les échelles d'intensité, les expériences langagières et les tableaux comparatifs, doivent absolument être plus présentes dans l'enseignement des participants car elles sont à la base d'un enseignement riche et en profondeur du vocabulaire. En effet,

«Il a été démontré à plusieurs reprises que les stratégies d'enseignement du vocabulaire qui misent sur les connaissances des élèves sont toujours plus efficaces que celles qui ne le font pas. Il existe différentes formes d'activités qui ont toutes pour but d'intégrer les mots nouveaux aux connaissances des élèves : les constellations, les matrices sémantiques, les diagrammes et les échelles en sont des exemples.» (Giasson, 1990, p. 217-218).

Or, nos données révèlent que ces stratégies ne sont pas suffisamment exploitées par les enseignants œuvrant auprès des élèves présentant une surdité.

D'autre part, les enseignants tendent à rendre leurs élèves autonomes, à déduire le sens des mots de vocabulaire en leur enseignant à utiliser les divers indices textuels d'un texte à lire et à mettre cette habileté en pratique en lisant des textes contenant certains mots nouveaux. Les autres stratégies qui permettent de rendre les élèves autonomes sont aussi utilisées par les enseignants, mais à une fréquence moindre. En effet, ils enseignent aux élèves les règles de formation des mots et les stratégies permettant de chercher efficacement dans le dictionnaire, en plus de les encourager à lire de manière autonome, entre quelques fois par mois et une fois par semaine. Les enseignants sont donc conséquents en mettant l'accent sur un enseignement visant à rendre les élèves autonomes dans l'apprentissage du vocabulaire. Cette préoccupation de rendre les élèves actifs dans l'appropriation de mots nouveaux s'avère une caractéristique essentielle d'un enseignement efficace du vocabulaire (Giasson, 2003). Il s'agit donc d'une pratique valable que les enseignants travaillant avec les élèves sourds devront continuer d'exploiter.

Dans le cadre de la présente étude, lorsque les participants ont été sondés sur les stratégies d'enseignement du vocabulaire qu'ils utilisent, le questionnaire présenté contenait sciemment des énoncés décrivant des stratégies *d'évaluation* du vocabulaire. Ainsi, les stratégies où l'on propose aux enseignants de faire des dictées (6T), des tests chronométrés (6V) et des tests sur les nouveaux mots appris et leurs définitions (6AA) ne sont pas des stratégies *d'enseignement* du vocabulaire, mais bien *d'évaluation* des apprentissages. Ces stratégies sont généralement utilisées peu fréquemment ou moyennement fréquemment, ce qui laisse supposer que les enseignants ont bien saisi que ces stratégies ne sont pas efficaces pour l'enseignement du vocabulaire. Évidemment, elles peuvent aider l'enseignant à vérifier la compréhension des élèves des nouveaux mots

abordés en classe ce qui permet aux enseignants de moduler leur enseignement en fonction des apprentissages réalisés par leurs élèves. Ces stratégies s'insèrent bien dans la pratique pédagogique des enseignants leur permettant ainsi de faire des évaluations formatives. Ces stratégies sont importantes pour les enseignants, mais elles ne doivent pas être le centre de leur enseignement, puisqu'elles sont, si l'on s'en souvient bien, des stratégies évaluatives. Il faut également mentionner que l'évaluation doit être réalisée tout au long du processus d'apprentissage des élèves, mais que la mesure du temps, soit le fait de chronométrer les élèves lors de telles évaluations, n'est pas une stratégie évaluative à encourager. Les élèves doivent bénéficier de tout le temps nécessaire pour compléter les épreuves d'évaluation. En plus de générer un stress chez les élèves, les tests ou examens sont souvent complexes et demandent à l'élève d'utiliser différents mécanismes pour répondre aux exigences des évaluations. Les élèves doivent donc bénéficier d'un temps raisonnable pour accomplir les tâches évaluatives sans avoir à s'inquiéter du temps. Heureusement, nos données laissent croire que les enseignants sondés partagent cette opinion puisqu'ils recourent, en moyenne, quelques fois par année ou moins ( $M = 1,45$ ), à cette stratégie d'évaluation alors qu'ils semblent utiliser en moyenne plus souvent les stratégies d'évaluation ( $M = 2,725$ ) qui n'imposent pas de limite de temps aux élèves.

Bref, on répond à la question spécifique de recherche 2.2 en soulignant que les stratégies les plus utilisées par les enseignants sont, pour la plupart, jugées efficaces par les experts (Giasson, 2003 ; Nagy, 1988). Ainsi, les enseignants optent pour des stratégies qui respectent les critères d'efficacité prônés par les experts dans le domaine. Par contre, plusieurs stratégies jugées efficaces, notamment celles permettant d'accéder à une connaissance en profondeur des mots, sont très peu utilisées par les enseignants dans leurs leçons d'enseignement du vocabulaire, ce qui laisse supposer que l'enseignement dispensé aux élèves sourds québécois n'est peut-être pas aussi efficace qu'il pourrait l'être. À cet égard, il pourrait être bénéfique d'offrir aux enseignants des ateliers de formation continue axés sur ces différentes stratégies qui, bien que fortement recommandées dans la littérature

scientifique, soient encore peu représentées dans le portrait des pratiques des enseignants sondés.

### 5.2.3 Adhésion des pratiques aux trois positions d'Anderson et Freebody (1981)

À l'instar de ce qui a été fait pour les croyances, les stratégies les plus et les moins utilisées par les enseignants sondés ont été étudiées de manière à vérifier à quelle position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire<sup>64</sup> elles se rattachent. De façon plus précise, les données recueillies cherchent à répondre à la question spécifique 2.3 : «À quelle position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire les pratiques éducatives des enseignants appartiennent-elles?» Pour ce faire, les trois groupes de stratégies appartenant à chacune des positions ont été regroupées formant ainsi le bloc de pratiques éducatives reliées à la position instrumentaliste, le bloc de pratiques associées à la position de l'aptitude et le bloc de pratiques correspondant à la position de la connaissance<sup>65</sup>. La création des blocs a permis de comparer les scores moyens de fréquence d'utilisation obtenus par chaque bloc pour enfin déterminer à quelle position appartiennent les stratégies utilisées par les enseignants. Ensuite, les stratégies les plus utilisées ont été analysées une à une afin de connaître à quelle position elles appartiennent.

Lorsqu'on compare la fréquence moyenne à laquelle sont utilisées les stratégies appartenant à chacun des blocs, on remarque que ce sont les blocs de stratégies appartenant à la position instrumentaliste et à la position de la connaissance qui obtiennent les scores moyens d'utilisation les plus élevés. Ainsi, on est en mesure d'affirmer que les stratégies appartenant à ces deux blocs sont les plus utilisées par les enseignants sondés. Les stratégies de la position de l'aptitude plutôt centrée sur les exercices systématiques de

---

<sup>64</sup> On fait référence ici aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance mises en évidence par Anderson et Freebody (1981).

<sup>65</sup> On doit se rappeler ici que huit des 28 stratégies ont pu être classées dans l'un des trois blocs (voir tableau 19, section 4.2.3 du chapitre 4).

vocabulaire et la rapidité ont été les moins utilisées par les enseignants. Du bloc de la position de la connaissance, les stratégies qui ont le plus de poids dans le bloc de pratiques sont la stratégie d'activation des connaissances antérieures (6E) et l'enseignement dans une approche thématique (6R), alors que pour le bloc de pratiques de la position instrumentaliste, il s'agit des stratégies suivantes : enseigner la définition aux élèves pour qu'ils puissent mieux lire (6H), expliquer la morphologie des mots (préfixe, suffixe et radical) aux élèves lors de l'enseignement explicite du vocabulaire (6Q) et inviter les élèves à chercher la définition des mots dans le dictionnaire (6P). L'utilisation de stratégies provenant du bloc de pratiques éducatives appartenant à la position instrumentaliste illustre que les enseignants de l'échantillon retenu accordent une place relativement importante aux stratégies mettant l'accent sur l'apprentissage de la définition des mots et sur l'enseignement explicite du sens des mots. L'utilisation principale des stratégies provenant du bloc de pratiques éducatives appartenant à la position de la connaissance signifie quant à elle que les enseignants accordent une importance particulière à l'activation des connaissances antérieures de leurs élèves et à l'enseignement de mots de vocabulaire reliés par le sens dans leurs leçons.

Des cinq stratégies les plus utilisées<sup>66</sup>, seule la stratégie 6E fait partie de l'un des trois blocs de pratiques éducatives, notamment le bloc de la position de la connaissance. Bien qu'une seule stratégie parmi celles les plus utilisées ne provienne du bloc de pratiques éducatives lié à la position de la connaissance, il est intéressant de remarquer que cela va dans le même sens que les résultats de l'analyse précédente, soit que les interventions pédagogiques des enseignants se rattachent à cette position.

---

<sup>66</sup> Les stratégies les plus utilisées mettant de l'avant les thématiques suivantes : l'activation des connaissances antérieures (6E), l'enseignement des mots les plus fréquents du français (6I), l'explication de l'orthographe des mots (6G), la lecture individuelle de textes présentant des mots nouveaux (6D) et l'enseignement de l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures (6W).

Il peut paraître surprenant que quatre des cinq stratégies les plus utilisées n'appartiennent à aucun bloc, mais cela montre que les interventions des enseignants en matière d'enseignement du vocabulaire sont d'une autre nature. En effet, les stratégies 6W consistant à enseigner aux élèves à utiliser les différents indices textuels pour découvrir le sens des mots et 6D proposant aux élèves lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour en trouver le sens de ces mots., sont largement utilisées par les enseignants et appartiennent à une catégorie de stratégies qui stimule l'apprentissage autonome du vocabulaire, ce qui ne fait partie des postulats d'aucune position en particulier. La stratégie 6I, privilégiant l'enseignement des mots les plus fréquents du français, reflète un choix pédagogique des enseignants qui n'a été mis de l'avant par aucune des trois positions d'Anderson et Freebody (1981). Quant à la stratégie 6G, notamment celle consistant à enseigner l'orthographe des mots, il convient de prendre en considération qu'elle n'est pas une stratégie exclusive à l'enseignement du vocabulaire ; elle ne se retrouve donc pas plus que les autres dans un des blocs de pratiques en particulier. Ainsi, les choix pédagogiques des enseignants n'adhèrent pas en grand nombre aux positions d'Anderson et Freebody (1981). Ce choix d'interventions traduit des préoccupations autres que celles évoquées dans les positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance. L'utilisation de ces stratégies signifie que les enseignants ont à cœur les particularités de leurs élèves. En effet, ils accordent une attention particulière au choix des mots les plus fréquents de la langue à leurs élèves qui n'y ont pas accès via la voie auditivo-orale. Aussi, ils s'assurent de pallier ce manque, par une attention particulière à l'orthographe des mots. Finalement, les enseignants veulent rendre leurs élèves sourds autonomes en lecture et dans l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire.

En somme, les enseignants sondés au cours de cette étude semblent utiliser davantage des stratégies liées tant à la position de la connaissance qu'à la position instrumentaliste. Il est également intéressant de retenir que la stratégie la plus utilisée par ces derniers appartient à la position de la connaissance et que les autres stratégies les plus utilisées

n'appartiennent à aucune position en particulier. La position de la connaissance propose des pratiques éducatives contemporaines qui permettent d'approfondir le sens des mots étudiés, d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages et de s'assurer d'une continuité entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Pour transmettre un enseignement de qualité aux élèves sourds comme aux élèves « réguliers », il est de mise d'utiliser des stratégies efficaces, peu importe la position de l'apprentissage du vocabulaire à laquelle elles adhèrent. On doit toutefois souligner que les stratégies de la position de la connaissance qui misent sur l'intégration des connaissances nouvelles aux connaissances antérieures et le traitement en profondeur des mots sont toutes des stratégies efficaces<sup>67</sup>. Il serait donc tout indiqué pour les enseignants de s'inspirer principalement de celles-ci pour leur enseignement du vocabulaire.

Nos résultats diffèrent quelque peu de ceux obtenus préalablement par Konopak et Williams (1994). En effet, ces derniers avaient plutôt observé que les pratiques éducatives des enseignants étaient significativement plus reliées à la position de la connaissance qu'aux deux autres positions. Ainsi, 19 enseignants ont décrit une leçon qui s'apparentait à la position de la connaissance, six enseignants ont décrit une leçon rappelant la position instrumentaliste et quatre enseignants ont plutôt décrit une leçon qui se rapprochait de la position de l'aptitude<sup>68</sup>. Ils ont procédé par analyse de contenu en décelant l'approche principale qui se dégageait de chacun des plans de leçon des participants. Ils ne donnent qu'une idée générale des stratégies nommées pour chacune des positions. Pour la position de la connaissance, on stipule que les enseignants choisissent les mots à enseigner en relation avec la thématique étudiée, les élèves parlent de leurs expériences avec les mots et les réinvestissent dans d'autres contextes, aussi, proposent des exercices ouverts à titre de

---

<sup>67</sup> Il est à noter que les stratégies issues de la position de la connaissance ayant été présentées dans le cadre de cette étude sont les suivantes : 6E, 6J, 6K, 6N, 6R et 6X. Pour connaître le libellé de chaque énoncé, veuillez consulter le tableau 19 de la section 4.2.3.

<sup>68</sup> Quatre enseignants n'ont pas décrit un exemple de leçon d'enseignement du vocabulaire qu'ils donnent à leurs élèves.

réinvestissement. Pour la position instrumentaliste, les enseignants écrivent des mots et des définitions au tableau, en font la lecture aux élèves et ajoutent des détails sur la morphologie des mots, les élèves copient les informations et placent les mots dans des phrases. Pour les plans de leçon se rattachant à la position de l'aptitude, les enseignants écrivent les mots au tableau et les prononcent, les élèves répètent les mots, les enseignants présentent la définition, les élèves copient les mots et les définitions dans leur cahier de notes et les élèves participent dans de nombreuses activités de pratique telles que les cartes de vocabulaire, faire des listes de mots, etc.

Bien que les stratégies appartenant à la position de la connaissance aient été en moyenne fréquemment utilisées par nos répondants, il faut toutefois noter que, contrairement à Konopak et Williams, nous n'avons pas observé de différence significative entre le score moyen de fréquence d'utilisation des stratégies reliées à la position de la connaissance et le score moyen de fréquence d'utilisation des stratégies associées à la position instrumentaliste ; les scores moyens d'utilisation de ces deux groupes de stratégies se distinguant de façon significative du score moyen d'utilisation des stratégies s'inscrivant dans la position de l'aptitude. Deux raisons principales peuvent, selon nous, expliquer cette différence. Comme pour ce qui est des croyances, le fait que les populations à l'étude soient relativement différentes l'une de l'autre, selon qu'elles se composent d'enseignants travaillant avec des élèves aux caractéristiques différentes et qui, de surcroît, appartiennent à des nationalités différentes, pourrait expliquer les divergences relevées entre les pratiques éducatives des deux groupes d'enseignants sondés. Aussi, comme nous avons utilisé un type de question bien distinct de celui de Konopak et Williams (1994), il est possible que nos résultats ne concordent pas tout à fait. Alors que nous proposons aux enseignants d'identifier la fréquence à laquelle ils utilisent les stratégies dans des questions fermées, Konopak et Williams (1994) demandaient, quant à eux, aux enseignants de répondre à une question ouverte en décrivant une leçon de vocabulaire qu'ils ont l'habitude de donner à leurs élèves. Contrairement à nous, ils n'ont pas repris les stratégies qui ont été présentées

aux participants pour vérifier les croyances dans une autre question invitant les participants à donner la fréquence selon laquelle ils utilisent ces différentes stratégies. Ainsi, ils n'ont pas pu calculer de scores moyens d'utilisation des pratiques des trois blocs tels que nous l'avons fait. Cette différence dans la méthodologie limite nos possibilités à pouvoir décrire les différences et les ressemblances entre les résultats de nos deux études.

Bref, pour répondre à la question spécifique de recherche 2.3, il apparaît important de mentionner que les pratiques éducatives des enseignants travaillant auprès des élèves sourds gestuels utilisent majoritairement des stratégies liées à la position de la connaissance et à la position instrumentaliste.

#### **5.2.4 Pratiques éducatives détaillées**

Pour décrire les pratiques éducatives des enseignants, des aspects très pointus de l'acte d'enseigner le vocabulaire ont été examinés. Il s'agit notamment du type d'enseignement privilégié, soit étendu ou en profondeur, des mots ciblés (question spécifique 2.4), du matériel utilisé (question spécifique 2.5), du type de mots enseignés (question spécifique 2.6) ainsi que de la durée de l'enseignement du vocabulaire (question spécifique 2.7).

La question spécifique de recherche 2.4 s'articule ainsi : « Les enseignants travaillant auprès des élèves sourds favorisent-ils l'enseignement d'un vocabulaire étendu ou l'enseignement en profondeur des mots? » Lorsque les enseignants ont été interrogés au sujet du ou des sens des mots qu'ils enseignent, 73% d'entre eux ont dit favoriser l'enseignement des différents sens d'un nombre restreint de mots, soit l'enseignement en

profondeur. Par ailleurs, les résultats du test de khi-carré indiquent que le nombre de participants ayant affirmé privilégier ce type d'enseignement ( $n = 16$ ) s'avère significativement supérieur au nombre de répondants ayant révélé opter pour l'enseignement d'un vocabulaire étendu, soit un enseignement axé sur la présentation d'un seul sens de nombreux mots ( $n = 6$ ). Ce choix va directement dans le même sens que les recommandations issues de la recherche de Paul et Gustafson en 1991. En effet, Paul et Gustafson ont observé que les élèves sourds connaissent habituellement que le sens commun d'un mot (Paul, 1987; Paul et Gustafson, 1991). C'est pourquoi ils concluent leurs études en soulignant qu'il est primordial que les enseignants travaillant avec les élèves sourds s'attardent à cette problématique en s'assurant d'enseigner les différents sens d'un même mot à leurs élèves. Les enseignants ayant pris part à la présente étude ont donc, sur ce plan, des pratiques éducatives qui sont reconnues comme efficaces par les chercheurs dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire. Ainsi, la réponse à la question de recherche est bien simple : les enseignants travaillant auprès des élèves sourds du Québec favorisent l'enseignement en profondeur des mots qu'ils enseignent.

Une autre question s'impose : « Quel matériel est utilisé pour l'enseignement du vocabulaire (question spécifique 2.5) ? ». Les résultats de cette étude ont mis en lumière que les quatre outils les plus utilisés pour enseigner le vocabulaire sont les textes, les listes de mots de vocabulaire, les dictionnaires et le manuel scolaire. Une seule étude de la revue de littérature réalisée a accordé une place au matériel utilisé en classe dans l'enseignement du vocabulaire. Il s'agit de l'étude de Hedrick, Harmon et Linerode (2004) dont les résultats ont montré que tant au primaire qu'au secondaire, les enseignants disent se fier d'abord au manuel scolaire pour enseigner le vocabulaire dans leur classe. Nos résultats concordent donc avec les leurs. Le manuel scolaire est l'un des éléments les plus utilisés pour enseigner le vocabulaire. Les réponses données par les participants ne soulèvent aucune surprise. Le matériel utilisé est très traditionnel. Bien que les éléments de matériel les plus utilisés sont du matériel publié, lorsqu'on demandait aux enseignants de décrire le

matériel qu'ils utilisent en classe, 59% du matériel décrit est du matériel autre que publié, soit du matériel-maison ou tout autre matériel. Ainsi, parmi les différents éléments de matériel-maison décrits par les enseignants, on retrouve des affiches, des cartes de vocabulaire, des aide-mémoire, etc. Aussi, certains enseignants disent utiliser le tableau noir ou divers autres outils pour réaliser des activités concrètes avec leurs élèves. Bref, pour répondre sommairement à la question spécifique 2.5, précisons que divers éléments sont utilisés dans l'enseignement du vocabulaire, du matériel publié et du matériel-maison. Les textes, les listes de vocabulaire, les dictionnaires et le manuel scolaire sont les outils principaux d'enseignement du vocabulaire des enseignants travaillant auprès des élèves sourds.

L'intérêt porté au choix des mots à travailler avec les élèves concerne la question spécifique 2.6 : « Quels types de mots les enseignants choisissent-ils de travailler avec leurs élèves? ». Deux types de mots ont été significativement plus choisis par les enseignants questionnés dans le cadre de cette enquête, soit les mots « reliés au thème à l'étude » ayant été privilégiés par 40,9% des répondants et les mots « jugés utiles pour les élèves, mais qui ne sont pas reliés à un thème particulier » qui ont également été sélectionnés par 40,9% des répondants. L'enseignement du ou des sens des mots reliés à la thématique mise en place peut être bénéfique puisqu'elle permet de relier les mots entre eux et ainsi de décrire avec précision certaines thématiques, ce qui pourrait être décrit comme un choix de mots s'inspirant de la position de la connaissance d'Anderson et Freebody (1981). On peut facilement faire un rapprochement entre le choix des mots « reliés au thème à l'étude » et la stratégie R qui consiste à enseigner les différents mots dans le cadre d'une approche thématique. Le score moyen d'utilisation obtenu par la stratégie 6R est de 3,73 ce qui signifie que les enseignants sondés enseignent dans une approche thématique à une fréquence moyenne soit entre quelques fois par mois et une fois par semaine. Ainsi, les deux décisions pédagogiques, celle d'enseigner les mots reliés à la thématique à l'étude et celle d'enseigner dans le cadre d'une approche thématique, sont prises par les enseignants selon une fréquence moyenne. Choisir les mots qu'on enseigne dans la thématique étudiée est un choix intéressant puisqu'il favorise la catégorisation

sémantique et, de ce fait, facilite l'accès lexical (Pexman et coll., 2008). En enseignant ainsi, on permet non seulement aux élèves d'apprendre le ou les sens de nouveaux mots, mais on leur permet également de travailler leur aptitude à faire des liens entre les différents mots étudiés, et, de cette manière, de se forger une compréhension plus large des concepts étudiés. Les élèves n'apprennent donc pas différentes informations compartimentées, mais ils s'instruisent sur un thème précis, acquièrent des connaissances sur les différents mots le décrivant, établissent des relations entre ces mots, peuvent identifier les ressemblances et les différences entre ces mots, bref accèdent à une représentation plus holistique, plus en profondeur de la signification des concepts abordés. D'autre part, on peut interpréter le choix des participants qui décident plutôt d'enseigner des *mots qu'ils jugent utiles bien qu'ils ne soient pas reliés par une thématique particulière* comme une propension à procéder à l'enseignement des mots grammaticaux, c'est-à-dire, des mots outils ou mots fonctions qui comprennent les auxiliaires, les déterminants, les pronoms, certains adverbes (non terminés en -ment), les prépositions et les conjonctions (Tréville, 2000). Ces unités n'ont pas un sens propre stable comme celui des mots pleins, de plus, ils sont beaucoup moins nombreux, mais beaucoup plus fréquemment utilisés. On peut aussi supposer que d'enseigner les mots qu'ils jugent utiles sans être reliés à une thématique particulière peut signifier l'enseignement de mots isolés qui risquent d'être rencontrés par les élèves, même s'ils n'appartiennent pas à un thème spécifique abordé en classe. On peut donc s'imaginer que les enseignants aident, par exemple, leurs élèves à s'approprier le sens de différents mots qui pourraient leur être inconnus pendant une lecture de textes ou, par souci d'élargir le vocabulaire de leurs élèves, qu'ils décident d'enseigner différents mots ou expressions isolés qu'ils retrouvent dans différentes sources (ex : les lectures, le manuel scolaire, la vie quotidienne, etc.). Bien que l'enseignant soit celui qui juge du caractère utile des mots à enseigner, il n'en demeure pas moins qu'il considère important de ne pas perdre de vue que les mots choisis doivent être utiles à ses élèves. Ainsi, de cette interprétation du choix des enseignants ressort le souci de veiller à la réussite des élèves ; les enseignants choisissent les mots utiles aux élèves. Mais ces mots sont utiles, à quoi le sont-ils ? Les mots peuvent être utiles à la réussite académique des

élèves, au développement de leur autonomie à lire, à écrire et à s'exprimer. Malheureusement, cette étude n'apporte aucun renseignement sur les raisons justifiant cette prédilection des enseignants pour ce type de mots et ne permet pas davantage de déterminer ce qu'ils considèrent comme «des mots utiles» pour leurs élèves. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les enseignants s'éloignent des mots traditionnellement tirés du manuel scolaire pour satisfaire davantage les réels besoins de leurs élèves. Pour mieux comprendre la manière dont les enseignants choisissent les mots à enseigner à leurs élèves, il serait intéressant de discuter davantage avec les enseignants pour comprendre les choix qu'ils font. Comment choisissent-ils les thèmes qu'ils abordent avec les élèves ? Quels critères utilisent-ils pour juger du caractère utile ou inutile des mots à enseigner ? Ces éléments n'ayant pas été sondés dans le cadre de cette enquête, les informations nécessaires pour répondre à ces questions demeurent donc inexistantes. En somme, les deux raisons motivant le choix des mots à enseigner sont des mots provenant de la thématique à l'étude ou des mots jugés utiles pour les élèves.

Finalement, combien de temps les enseignants accordent-ils à l'enseignement du vocabulaire (question spécifique 2.7) ? Pour examiner le temps accordé à l'enseignement du vocabulaire, trois mesures ont été prises: le nombre de leçons d'enseignement du vocabulaire par semaine, le temps accordé, en moyenne, à chaque leçon et, finalement, le temps accordé hebdomadairement à l'enseignement du vocabulaire. Les résultats révèlent que les enseignants proposent en moyenne 2,65 leçons chaque semaine qui durent approximativement 28 minutes chacune. Aussi, il apparaît que les enseignants travaillant avec les élèves sourds au Québec disent enseigner hebdomadairement le vocabulaire pendant environ 63 minutes, ce qui représente environ 15% du temps de classe de français des élèves sourds gestuels du Québec. En 2003, dans l'Ouest canadien, Scott, Jamieson-Noel et Asselin avaient observé que le vocabulaire est enseigné sur 12% du temps dédié à la littératie. Leurs résultats sont donc semblables à ceux obtenus en sondant les enseignants travaillant auprès de la clientèle sourde gestuelle du Québec. Comme les programmes de formation de l'école québécoise du primaire et des deux cycles du secondaire (MELS,

2006a, 2006b, 2007) ne donnent aucune balise de temps d'enseignement à accorder aux différentes compétences ou aux différentes notions à enseigner, les enseignants sont donc libres d'accorder le temps qu'ils jugent nécessaire à l'enseignement du vocabulaire. Les enseignants travaillant auprès des élèves sourds ont, comme tous les autres enseignants, à faire des choix difficiles et à accorder, selon leur bon jugement, une certaine partie de leur temps d'enseignement à l'étude du vocabulaire. Bien sûr, certains y accordent beaucoup de temps, alors que d'autres ne s'y intéressent guère : le temps consacré à cet enseignement par les enseignants sondés dans le cadre de cette étude varie de 15 à 135 minutes par semaine. Toutefois, il demeure que la moyenne des enseignants questionnés accorde environ 15 % de leur temps de classe de français à l'enseignement du vocabulaire, soit 63 minutes par semaine. Il est intéressant de noter que bien que les élèves sourds aient un retard marqué au plan du vocabulaire (Marschark, 2002 ; Paul 1996, 1998), le pourcentage de temps accordé à l'enseignement du vocabulaire est similaire à celui offert aux élèves «réguliers» de l'étude de Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003). Comme les élèves sourds ont des difficultés marquées en lecture au plan de la conscience phonologique, de la syntaxe de la langue, de l'utilisation des connaissances antérieures et des habiletés métacognitives (Paul, 1998), les enseignants ne peuvent peut-être pas accorder des heures supplémentaires d'enseignement du vocabulaire, car ils doivent aussi porter une attention particulière à ces différents aspects de l'apprentissage.

Voici maintenant le portrait global des pratiques éducatives qui permet de répondre à la deuxième question générale de recherche. Les enseignants accordent 15% de leur temps de classe à l'enseignement spécifique du vocabulaire à leurs élèves. Pendant ces périodes, ils utilisent les stratégies qui appartiennent aux positions de la connaissance et instrumentaliste. Les cinq stratégies les plus utilisées sont l'activation des connaissances antérieures, l'enseignement des mots les plus fréquents du français, l'explication de l'orthographe des mots, la lecture individuelle de textes présentant des mots nouveaux et l'enseignement de l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir

autonome dans ses lectures. Pour enseigner le vocabulaire, les quatre outils qui ont été les plus fréquemment nommés par les participants à cette étude sont les textes, les listes de vocabulaire, les dictionnaires et le manuel scolaire. Les enseignants préfèrent enseigner les différents sens des mots étudiés plutôt que d'étudier un seul sens d'un nombre important de mots. Enfin, de manière générale, les enseignants choisissent les mots qu'ils travaillent avec leurs élèves parce qu'ils s'intègrent à la thématique étudiée ou parce qu'ils les jugent utiles au développement de leurs élèves.

Le bilan des croyances et des pratiques éducatives des enseignants ayant déjà été dressé, il ne reste plus qu'à vérifier si elles sont reliées entre elles.

### 5.3 LIENS ENTRE LES CROYANCES ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

La présente section s'attardera à discuter des résultats obtenus en lien avec la troisième question de recherche qui s'articule comme suit: « Est-ce que les croyances et les pratiques éducatives des enseignants travaillant avec la clientèle sourde sont reliées entre elles? » Par le biais de cette question, il sera possible de vérifier si des liens existent entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants.

À première vue, les résultats de la corrélation de Pearson calculée entre les 28 scores moyens de croyances et les 28 scores moyens de pratiques obtenus pour chacune des stratégies indiquent que les croyances et les pratiques éducatives des participants sont significativement reliées. En effet, ces résultats indiquent que les stratégies d'enseignement jugées les plus efficaces (croyances) sont, de façon générale, également les stratégies les plus fréquemment utilisées (pratiques). L'inverse est aussi vrai. Moins les stratégies sont jugées efficaces, moins elles sont utilisées. Lorsqu'on s'intéresse plus particulièrement aux différentes stratégies, on observe, à travers les différentes analyses réalisées, que la stratégie jugée la moins efficace par les participants, soit celle proposant d'enseigner, lors

d'une même période, les mots de vocabulaire débutant par la même lettre se veut aussi être la stratégie la moins utilisée. À l'inverse, la stratégie jugée la plus efficace, soit l'activation des connaissances antérieures, correspond aussi à la stratégie la plus utilisée par les participants. À vrai dire, quatre des cinq stratégies jugées les plus efficaces, notamment l'activation des connaissances antérieures, l'enseignement de l'utilisation des indices permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures, la lecture individuelle de textes contenant des mots nouveaux et l'enseignement des mots les plus fréquents du français, se retrouvent également parmi les cinq stratégies les plus utilisées par les enseignants ayant participé à cette étude. Donc, globalement les croyances et les pratiques éducatives sont reliées.

Pour préciser la nature des relations existant entre les croyances et les pratiques éducatives, 28 corrélations de Pearson, soit une pour chaque paire de croyance-pratique, ont été réalisées. Lorsque les résultats des corrélations de Pearson permettant de vérifier la présence de relations entre les croyances à l'égard du niveau d'efficacité des stratégies proposées et la fréquence d'utilisation de ces mêmes stratégies sont examinées, on peut observer que des liens positifs et significatifs existent entre les croyances et les pratiques pour 12 des 28 stratégies. Certaines stratégies sont jugées efficaces et tendent à être fortement utilisées, notamment, demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux, privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français, enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique ainsi qu'enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire. Par ailleurs, d'autres, qui sont plutôt jugées inefficaces, apparaissent peu utilisées par les enseignants sondés, notamment, enseigner des mots nouveaux qui commencent par la même lettre et donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots. Il est à noter que les différentes stratégies pour lesquelles un lien positif existe ne présentent pas de similitude entre elles sur le plan conceptuel : elles se retrouvent dans les trois différentes positions décrites par Anderson et Freebody en 1981 (connaissance, instrumentaliste et aptitude). Par ailleurs, pour les 16 autres stratégies, sur les 28 présentées, aucun lien significatif n'a pu être établi entre les croyances et les

pratiques éducatives des participants. Ainsi, lorsque l'on considère les résultats des 28 corrélations de Pearson calculées entre les croyances et les pratiques, on s'aperçoit que le nombre de stratégies pour lesquelles aucun lien significatif n'a pu être établi entre les croyances et les pratiques éducatives ( $n = 16$ ) est supérieur, quoique pas de façon significative, au nombre de stratégies pour lesquelles il existe une relation entre les croyances et les pratiques ( $n = 12$ ). Ainsi, des liens significatifs existent entre les croyances et les pratiques relatives à 42,9% des stratégies présentées.

Il est encourageant de relever qu'il existe des liens entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants travaillant auprès des élèves sourds gestuels en matière d'enseignement du vocabulaire. Relever des liens entre les croyances et les pratiques éducatives signifie qu'on peut influencer les pratiques éducatives des enseignants. Sachant que les pratiques éducatives des enseignants sont influencées par leurs croyances et sachant que ces dernières peuvent être influencées par leurs expériences personnelles, leurs valeurs et leurs attentes (Clark, 1988), on peut espérer avoir un certain impact sur les pratiques éducatives des enseignants. Ainsi, si on réussit à les convaincre de l'efficacité de certaines stratégies d'enseignement du vocabulaire jusqu'ici peu utilisées par les enseignants, on peut espérer que ces derniers les introduiront à leurs leçons d'enseignement du vocabulaire. Inversement, si on persuade les enseignants que certaines stratégies utilisées ne sont pas efficaces on peut s'attendre à ce que les enseignants les utilisent de moins en moins.

Les analyses réalisées dans le cadre de cette étude ne peuvent expliquer ni la nature ni la provenance des liens observés. Il convient d'insister sur l'importance de demeurer prudent dans l'interprétation des résultats de corrélation. Les analyses effectuées ne permettent pas de préciser le sens du lien pouvant unir les croyances et les pratiques éducatives des enseignants mis de l'avant dans cette recherche. En effet, il est impossible de se prononcer sur la direction du lien observé, c'est-à-dire de préciser si ce sont les croyances qui influencent les pratiques ou l'inverse, ou même s'il s'agit d'un aller-retour entre ces deux concepts. D'autre part, les quelques analyses réalisées ne permettent pas non

plus d'expliquer l'intensité des liens découverts. Par contre, on peut poser l'hypothèse que les liens observés entre les croyances et les pratiques éducatives pourraient d'abord résulter d'une influence des croyances sur les pratiques, puis ensuite d'un aller-retour entre les deux. Ce sont d'abord les valeurs, les intuitions et les attitudes, soit les croyances, qui guideront les choix initiaux des stratégies que feront les enseignants. Après avoir enseigné en utilisant diverses stratégies et observé l'efficacité ou l'inefficacité des diverses stratégies, les enseignants modifieront sans doute leurs croyances sur l'efficacité des stratégies, par exemple. Selon cette hypothèse, les croyances influencent le choix des stratégies, soit les pratiques, puis les résultats obtenus à l'aide des diverses stratégies modifieront à leur tour les croyances, et ainsi de suite. On parle donc d'un lien bidirectionnel entre les croyances et les pratiques.

Comment expliquer que pour 16 des 28 stratégies présentées, les analyses n'aient pas permis d'établir de relation significative entre les croyances et les pratiques des participants ? Il convient d'abord de rappeler que les enseignants ont jugé efficaces un très grand nombre de stratégies. Il est donc probable qu'il leur soit impossible de recourir très fréquemment à chacune d'entre elles. Dans le temps de classe consacré à l'enseignement du vocabulaire chaque semaine, en moyenne 63 minutes par semaine, il est irréaliste de croire que les enseignants pourraient utiliser régulièrement toutes les stratégies qu'ils jugent efficaces. Ainsi, ils doivent sûrement faire des choix de stratégies à utiliser avec leurs élèves parmi celles qu'ils ont jugées efficaces. Comme ils ne peuvent pas utiliser toutes les stratégies avec leurs élèves, ils font des choix et n'utilisent pas régulièrement des stratégies qu'ils jugent pourtant efficaces. Ce sont donc ces choix, qui pourraient, en partie expliquer l'absence de corrélations significatives entre les croyances et les pratiques de plusieurs stratégies (sur les 28 corrélations réalisées, 16 n'ont pas démontré de relation significative): beaucoup de croyances positives et peu de temps de classe pour la mise en pratique, donc moins de possibilités d'établir des corrélations. En d'autres termes, on peut supposer qu'il y

a trop de stratégies jugées efficaces par rapport au temps consacré à la mise en application de ces stratégies.

### **5.3.1 Pourcentage d'accord entre les pratiques éducatives et les croyances des enseignants**

Il est intéressant de savoir que des liens existent entre les croyances et les pratiques éducatives mais quel est le taux d'accord entre les croyances et les pratiques éducatives ? Ainsi, pour répondre à la question spécifique 3.1 « Quel est le pourcentage d'accord entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants ? », les résultats obtenus à la question 1 s'intéressant à l'efficacité accordée aux stratégies ont été croisés avec les résultats obtenus à la question 6, évaluant la fréquence d'utilisation des stratégies par les enseignants.

Pour que les pratiques et les croyances soient considérées comme en accord les unes avec les autres, 50,1% des participants doivent mentionner ne pas utiliser les stratégies qu'ils considèrent inefficaces et, à l'inverse, 50,1% des participants doivent utiliser fréquemment, soit quelques fois par mois ou plus, les stratégies qu'ils jugent efficaces. Des 22 stratégies qu'ils jugent efficaces, ils utilisent fréquemment 19 stratégies, soit les stratégies A, B, D, E, F, G, H, I, L, M, O, Q, R, S, T, U, X, W et Z<sup>69</sup>, selon les critères expliqués ci-haut. Pour ce qui est de la stratégie jugée inefficace, elle n'est pratiquement pas utilisée par les enseignants. Ainsi, il y a un accord entre les croyances et les pratiques éducatives pour 20 des 23 stratégies. Il y a donc une majorité d'enseignants qui adoptent des pratiques qui vont dans le même sens que leurs croyances. Bref, en général, on note une cohérence manifeste entre les croyances et les pratiques.

---

<sup>69</sup> Pour le libellé des stratégies, veuillez consulter le tableau 3.

En se rapportant aux hypothèses élaborées par Fang (1996), les résultats obtenus dans la présente comparaison entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants de français œuvrant auprès des élèves sourds gestuels, se classent dans la thèse de l'incohérence, bien que plusieurs accords, entre les croyances et les pratiques, aient été relevés. Pour Fang (1996) tous les items croyances-pratiques doivent être en accord pour qu'une réelle cohérence soit présente. À notre sens, cette classification est draconienne ; aucune dissemblance ne peut être observée sans que la cohérence en soit affectée. Il est irréaliste de penser que tous les items d'une liste de 28 pourraient être en accord. Nous considérons plutôt que le taux d'accord global de 85,7%<sup>70</sup> observé entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants œuvrant auprès des élèves sourds gestuels est plus que positif et qu'il représente une cohérence entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants sondés.

Lorsqu'on s'intéresse en général aux liens qui existent entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants, on s'aperçoit rapidement que les résultats varient d'une étude à l'autre. Comme les croyances des enseignants demeurent des réalités abstraites et sujettes à la subjectivité, il est difficile d'en arriver à des résultats précis et généralisables. Tel que Fang (1996) l'explique clairement, il n'existe pas de consensus sur l'existence ou l'inexistence de liens entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants, particulièrement en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture. Les résultats fluctuent selon le sujet de l'étude, la méthodologie utilisée ou les caractéristiques des sujets. Fang (1996) spécifie que certaines études arrivent à déterminer des liens clairs, que d'autres études montrent qu'aucun lien n'existe et que certaines autres en concluent que certains liens existent tout en présentant des inconsistances. Bref, comme le sujet de la cohérence entre les croyances et les pratiques est très subjectif et qu'il est largement influencé par la

---

<sup>70</sup> Un pourcentage d'accord de 85,7% correspond à l'accord entre les croyances et les pratiques éducatives de 24 des 28 stratégies étudiées.

cueillette de données, il est difficile de comparer les résultats obtenus par les différentes études.

En ce qui a trait plus spécifiquement à l'enseignement du vocabulaire, on note deux études, notamment celle de Konopak et Williams (1994) et celle de Zhang (2008), qui se sont intéressées à la relation entre les croyances et les pratiques de classe.

L'étude de Konopak et Williams (1994) menée auprès de 33 enseignants travaillant auprès d'élèves réguliers du primaire s'est intéressée aux croyances et aux pratiques enseignantes, sans toutefois les comparer explicitement. Par contre, ils soulignent que le pourcentage de participants ayant des croyances positives à l'égard de la position de la connaissance est plus élevé que le pourcentage de participants décrivant leurs pratiques éducatives à l'aide de stratégies tirées de la position de cette même position, signe que les croyances et les pratiques de leurs répondants ne vont pas nécessairement toujours de pair. Ainsi, nos résultats sont plus précis que les leurs dans l'explication des liens qui existent entre les croyances et les pratiques éducatives des enseignants en matière d'enseignement du vocabulaire. Comme leur étude n'avait pas pour but de comparer les croyances et les pratiques éducatives, ils n'ont pas construit leur devis méthodologique en ce sens. Ils ont obtenu des résultats sur les deux aspects, soit sur l'adhésion des *croyances* et sur l'adhésion des *pratiques* aux positions instrumentaliste, de l'aptitude et de la connaissance sans toutefois vérifier les liens possibles entre les résultats relatifs aux croyances et ceux relatifs aux pratiques. Dans la présente étude, la comparaison entre les croyances et les pratiques éducatives réfère au troisième objectif de recherche. Il a été présenté qu'il existe un accord entre les croyances et les pratiques éducatives pour 24 des 28 stratégies étudiées et que les liens observés touchent tant les stratégies jugées efficaces que celles considérées inefficaces et cela, sans égard à la position d'Anderson et Freebody (1981) dans laquelle elles s'inscrivent. Lorsqu'on étudie plus spécifiquement l'accord entre les croyances et les pratiques, ils n'ont pas construit leur étude en ce sens. Ils ont obtenu des résultats sur les deux aspects, soit l'adhésion des croyances et des pratiques aux positions instrumentaliste,

de l'aptitude et de la connaissance sans toutefois vérifier les liens possibles entre ces deux éléments.

Zhang (2008) s'est quant à lui intéressé plus précisément à la cohérence entre les croyances et les pratiques éducatives relatives à l'enseignement du vocabulaire auprès d'enseignants d'université de l'anglais langue étrangère. Les résultats de l'étude de Zhang (2008) sont similaires aux nôtres puisque plusieurs items croyance-pratique sont en accord, et que d'autres ne correspondent pas. Il est difficile de comparer leurs résultats aux nôtres puisque les accords réalisés diffèrent d'une étude à l'autre. Il est intéressant de constater que bien que les caractéristiques propres des sujets diffèrent, nous en arrivons à des résultats similaires. En enseignement du vocabulaire, les croyances et les pratiques éducatives ne correspondent pas toutes entre elles, mais un accord général entre les croyances et les pratiques peut être observé.

En somme, en réponse à la question générale portant sur l'existence de liens entre les croyances et les pratiques éducatives, il est pertinent de dire que certains liens existent entre les croyances et les pratiques éducatives. D'ailleurs, 24 des 28 items croyance-pratique correspondent l'un à l'autre : les stratégies jugées efficaces par les participants sont largement utilisées par ces derniers alors que les stratégies qu'ils considèrent comme inefficaces ne sont pas utilisées. La cohérence n'est donc pas parfaite entre les croyances et les pratiques éducatives, mais semble évidente. Ainsi, il est positif d'établir une cohérence entre les croyances et les pratiques puisqu'en modifiant ou actualisant les croyances des enseignants, il semble possible de favoriser l'adoption de pratiques éducatives plus efficaces.

Pour conclure, il ne fait aucun doute que l'opinion des enseignants à l'égard de l'efficacité des stratégies présentées s'avère plus que favorable, puisqu'ils considèrent efficaces plus de 80% d'entre elles. Leur opinion face à l'efficacité ou à l'inefficacité des stratégies est généralement en accord avec celles des experts. On peut affirmer que, de manière générale, les croyances des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire se rattachent à la position de la connaissance. Pour ce qui est des pratiques éducatives des enseignants, ces derniers accordent 15% de leur temps de classe à l'enseignement spécifique du vocabulaire. Pendant ces périodes, ils utilisent d'abord les stratégies qui appartiennent aux positions de la connaissance et instrumentaliste. Pour enseigner le vocabulaire, les quatre outils qui ont été les plus fréquemment nommés par les participants à cette étude sont les textes, les listes de vocabulaire, les dictionnaires et le manuel scolaire. Les enseignants préfèrent enseigner les différents sens d'un nombre restreint de mots plutôt que d'étudier un seul sens d'un nombre important de mots. Enfin, de manière générale, les enseignants choisissent les mots qu'ils travaillent avec leurs élèves parce qu'ils s'intègrent à la thématique étudiée ou parce qu'ils les jugent utiles au développement de leurs élèves. Lorsque l'on compare les croyances et les pratiques éducatives des enseignants, on remarque qu'elles correspondent généralement les unes avec les autres : les stratégies jugées efficaces par les participants sont grandement utilisées par ces derniers alors que les stratégies qu'ils estiment inefficaces ne sont pas ou peu utilisées. On peut donc affirmer qu'il existe bien une cohérence entre les croyances et les pratiques éducatives.

## CHAPITRE 6

### CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout au long de ce mémoire de recherche, l'attention a été portée sur la description des croyances des enseignants face à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, sur l'identification de leurs pratiques éducatives en lien avec cet apprentissage et sur la vérification des relations existant entre leurs croyances et leurs pratiques. L'analyse des résultats a permis de recueillir de l'information pertinente sur l'opinion des enseignants à l'égard de l'efficacité de plusieurs stratégies d'enseignement du vocabulaire, la fréquence à laquelle ils recourent à ces stratégies dans leur pratique de classe et le degré d'accord entre les croyances des enseignants et leurs pratiques. Ces données ont également fourni des renseignements sur des aspects plus précis de la pratique enseignante tels que le temps accordé à l'enseignement du vocabulaire ou le matériel utilisé en classe.

D'une part, en ce qui a trait à la description des croyances à l'égard de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, il a été observé que les enseignants sondés ont jugé efficaces la grande majorité des stratégies d'enseignement du vocabulaire qui leur ont été présentées, que les stratégies qu'ils ont jugées les plus efficaces ont aussi été jugées efficaces par les experts et que leurs croyances adhèrent principalement à une conception de l'enseignement/apprentissage axée sur la position de la connaissance. Les 10 stratégies que les enseignants considèrent les plus efficaces, parmi les 22 stratégies significativement jugées efficaces, consistent à favoriser l'activation des connaissances antérieures, à enseigner des mots dans le cadre d'une approche thématique, à enseigner aux élèves à utiliser les différents indices du texte pour découvrir le sens des mots, à demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots, à privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français, à enseigner aux élèves les règles de formation des mots

du français, à vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire, à avoir recours à l'élaboration de cartes sémantiques, à enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire, à enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire et, finalement, à donner aux élèves une liste de mots à définir et à leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots. La seule stratégie, parmi les 28 stratégies proposées, ayant été jugée inefficace est celle qui suggère d'enseigner aux élèves des nouveaux mots débutant tous par la même lettre.

D'autre part, les stratégies les plus utilisées sont : l'activation des connaissances antérieures, la lecture de textes contenant des mots nouveaux, l'enseignement de l'utilisation des indices du texte permettant à l'élève de devenir autonome dans ses lectures, l'enseignement des mots les plus fréquents du français et l'explication de l'orthographe des mots. Il appert que ces stratégies, celles que les enseignants interrogés affirment utiliser le plus fréquemment, sont pour la plupart jugées efficaces par les experts et répondent aux critères d'efficacité véhiculés dans la littérature scientifique. La description des pratiques éducatives a mis en évidence que les stratégies les plus utilisées par les participants de cette étude se distinguent de celles qui sont rapportées par les études précédemment consultées. De plus, les pratiques éducatives privilégiées par les enseignants se rattachent d'abord à la position de la connaissance, mais aussi à la position instrumentaliste. Il est également à noter que les enseignants utilisent principalement du matériel traditionnel, soit le manuel scolaire, les dictionnaires, les listes de vocabulaire et les textes, pour enseigner le vocabulaire et accordent 15% de leur temps de classe à l'enseignement du vocabulaire. Finalement, bien que les pratiques éducatives des enseignants ne correspondent pas toutes à leurs croyances, il n'en demeure pas moins que les données recueillies révèlent que 85,7% des pratiques sont en accord avec les croyances, ce qui s'avère un pourcentage très acceptable, voire élevé. Dans les faits, les stratégies jugées les moins efficaces sont aussi les stratégies les moins utilisées et les stratégies jugées les plus efficaces sont aussi les stratégies les plus utilisées.

Bien que diverses réserves soient à soulever à l'égard de l'interprétation des résultats et des conclusions obtenus dans cette étude, il peut y avoir des retombées positives et cela, tant sur le plan de la recherche scientifique que sur celui de la pratique pédagogique.

## 6.1 LIMITES

Le nombre restreint de participants sondés est certainement l'une des principales limites de cette étude. Bien qu'elle regroupait 22 des 29 enseignants du Québec œuvrant auprès des élèves sourds, cet échantillon n'était pas assez nombreux pour pouvoir réaliser des analyses paramétriques et ainsi pouvoir espérer généraliser certains résultats obtenus. Dans les faits, les recherches réalisées sur le monde de la surdité au Québec doivent toutes jongler avec la même problématique, des échantillons restreints et une impossibilité à généraliser les résultats obtenus.

Une seconde limite importante à cette étude est la désirabilité sociale. Le recours à un questionnaire pour sonder les enseignants à propos de leurs croyances et de leurs pratiques éducatives pourrait avoir entraîné un biais. En effet, cette façon de mesurer les pratiques éducatives et les croyances peut mener à l'élaboration d'un portrait ne correspondant pas fidèlement à la réalité. Les enseignants appelés à décrire eux-mêmes ce qu'ils font en classe, peuvent déformer quelque peu la réalité en répondant ce qu'ils croient devoir faire plutôt que ce qu'ils font réellement de peur de se faire juger ou simplement pour plaire aux chercheurs. De plus, comme l'étudiante ayant réalisé la collecte de données a été la collègue de travail de certains des participants, il est possible que ceci ait entraîné un effet plus important sur la désirabilité sociale. Toutefois, il importe de préciser qu'une attention particulière a été portée à ce biais potentiel dont on a tenté de diminuer l'impact par le recours à l'anonymat et à l'auto-administration du questionnaire ; les participants y ayant répondu seuls, au moment et à l'endroit qui leur convenait, en l'absence de l'étudiante

chercheure et d'une manière anonyme. Ainsi, bien qu'il demeure possible que les réponses aient été quelque peu influencées par l'expérimentatrice, il n'en demeure pas moins que le choix d'un chercheur externe n'aurait pu enrayer complètement l'influence de la désirabilité sociale. De plus, ce choix aurait pu diminuer le nombre de répondants puisque plusieurs d'entre eux ont avoué avoir accepté de participer à l'étude parce qu'elle était réalisée par leur collègue de travail, actuelle ou passée.

L'utilisation du questionnaire comme méthode de collecte de données peut donc être critiquée. Elle implique d'une part que les réponses des répondants peuvent être influencées par la désirabilité sociale, et d'autre part que les données portant sur les pratiques de classe puissent être quelque peu imprécises. En utilisant le questionnaire, on obtient des données sur les croyances des enseignants et sur leurs pratiques déclarées plutôt que sur leurs réelles pratiques de classe. Bien que l'on demande aux répondants d'être francs dans les réponses qu'ils donnent aux questions, ils ont toute la possibilité d'altérer la réalité. Ainsi, les résultats obtenus sont le reflet de ce que les enseignants disent réaliser en classe plutôt qu'une observation directe de leur pratique, il s'agit d'un aspect très important à considérer. Le choix du questionnaire peut donc être critiqué. Malgré les limites inhérentes à l'utilisation du questionnaire, cette méthode a tout de même été choisie puisqu'elle avait l'avantage de rendre la collecte de données économique en temps et en argent pour les chercheurs. Si, comme méthode de collecte de données, on avait plutôt opté pour l'observation directe pour vérifier les pratiques éducatives utilisées en classe, on aurait dû faire appel à des interprètes pour traduire en français tout le discours en LSQ ce qui aurait demandé beaucoup de temps et d'argent. Il aurait été nécessaire de filmer tous les enseignants, puis engager des interprètes pour réaliser la traduction LSQ-français des nombreuses heures de vidéo avant de pouvoir enfin écrire le verbatim des séances d'observation. De plus, en proposant aux enseignants des périodes d'observation, on peut croire que moins d'enseignants auraient accepté de participer à l'étude par crainte d'être jugés. Certains enseignants peuvent se sentir menacés par la présence d'une tierce personne

dans leur classe qui vient précisément regarder les interventions pédagogiques réalisées. La désirabilité sociale est donc également très présente lors des séances d'observation. Sachant ce que l'observateur vient vérifier, les enseignants peuvent changer certains aspects de leur enseignement pour plaire à ce dernier et, ainsi, biaiser également les données. Connaissant les avantages et les désavantages qu'offraient l'utilisation du questionnaire et de l'observation comme outils de collecte de données, il a été convenu d'opter pour le questionnaire en prenant bien soin de tenter de diminuer le plus possible les impacts de la désirabilité sociale.

La quatrième limite, qui a d'ailleurs déjà été mise en lumière préalablement dans ce chapitre, est que la traduction et l'adaptation des questions peut avoir influencé les résultats obtenus. Bien qu'une validation rigoureuse du construit et du contenu du questionnaire ait été menée par la chercheuse, il est possible que l'essence de certaines questions puisse avoir été altérée par la traduction et l'adaptation des items.

## **6.2 DONNÉES CONTRIBUTIVES DE CETTE RECHERCHE**

Bien que l'étude présente plusieurs limites, elle contribue tout de même à l'avancement de la recherche scientifique portant tant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Cette recherche contribue aussi à améliorer la pratique enseignante. Ainsi, les implications scientifiques, les implications sur les enseignants et leur enseignement ainsi que les implications sur l'apprentissage du vocabulaire, de la lecture et de l'écriture des élèves sourds seront décrites.

### 6.2.1 Implications scientifiques

Le développement du vocabulaire chez les élèves sourds a été largement étudié par les chercheurs poursuivant des travaux dans une perspective de réadaptation médicale où bon nombre d'études ont quantifié le vocabulaire d'élèves sourds oralistes et gestuels, appareillés ou portant un implant cochléaire (Alegria, 1999; Le Normand, 2004, Duchesne, 2008). Ces études tentent d'expliquer l'évolution de l'apprentissage du vocabulaire, surtout en bas âge, soit avant l'entrée scolaire. Lorsqu'on s'intéresse au vocabulaire des écoliers sourds, on retrouve quelques recherches qui, elles aussi, se sont intéressées à quantifier ou à décrire le vocabulaire des élèves sourds (Kyle et Harris, 2006; Traxler, 2000). Il est très intéressant de connaître la constitution ou même le nombre de lexies connues par les individus sourds. Mais dans une perspective de recherche en éducation, cette information n'est pas suffisante. En enseignement, c'est tout le processus d'enseignement du vocabulaire qui doit être étudié. La présente étude n'a pas comme prétention de tout dévoiler sur l'enseignement du vocabulaire aux élèves sourds, mais présente néanmoins un portrait sommaire des croyances et des pratiques éducatives des enseignants dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Jusqu'à maintenant, cette thématique de recherche n'était pas prise en compte par les chercheurs. Les études de Paul (Paul, 1987; Paul et Gustafson, 1991) qui portaient plus précisément sur la connaissance des différents sens des mots par les élèves sourds avaient effleuré la question de l'enseignement du vocabulaire et des stratégies utilisées par les enseignants travaillant auprès des élèves sourds en conclusion de ses études. DeVilliers et Pomerantz (1992) ont quant à eux étudié la capacité des élèves sourds à déceler le sens de mots nouveaux rencontrés en contexte de lecture autonome sans pour autant s'intéresser à la manière dont on enseigne aux élèves à utiliser le contexte de lecture. Les croyances et les pratiques éducatives des enseignants ont déjà été étudiées, bien sûr, mais les études avaient été réalisées dans des conditions bien différentes, soit, en outre, en enseignement de l'anglais langue première aux États-Unis (Konopak et Williams, 1994; Hedrick, Harmon et Linerode, 2004; Watts, 1995) et au Canada anglais (Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003) ainsi qu'en Chine en enseignement de l'anglais langue étrangère (Zhang, 2008). L'étude des croyances et des pratiques

éducatives reliées à l'enseignement du vocabulaire dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde est donc une thématique de recherche nouvelle au Québec. L'étude actuellement décrite apporte donc un nouvel éclairage dans le domaine de la recherche en enseignement du vocabulaire aux élèves sourds en dressant un portrait des croyances des enseignants en cette matière et aussi en illustrant les stratégies les plus et les moins utilisées en classe par les enseignants pendant les périodes d'enseignement du vocabulaire au Québec.

De plus, les précédentes études, portant sur la description des croyances des enseignants relatives à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire, tentaient principalement de décrire la position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à laquelle les enseignants adhéraient (Konopak et Williams, 1994; Hedrick, Harmon et Linerode, 2004). La présente étude partageait également ce souci, soit de décrire à quelle position (position de la connaissance, de l'aptitude ou instrumentaliste) les croyances des participants adhèrent. Cependant, elle a de plus exploré une autre avenue en décrivant les stratégies jugées les plus et les moins efficaces par les enseignants. À notre connaissance, une telle exploration des croyances n'avait jamais été effectuée de façon aussi exhaustive auprès de la population ciblée. Ainsi, cette nouvelle description des croyances des enseignants est beaucoup plus détaillée et permet non seulement d'apprendre que les croyances des enseignants sont de manière générale reliées à la position de la connaissance, mais plus précisément que les enseignants jugent que d'encourager les élèves à lire de manière autonome, d'enseigner aux élèves à utiliser les différents indices fournis par le texte et d'activer les connaissances antérieures des élèves sont les stratégies les plus efficaces pour enseigner le vocabulaire. Cette description plus précise des croyances des enseignants en matière d'enseignement du vocabulaire apporte une contribution non négligeable au milieu de pratique puisqu'elle contribuera à offrir une formation plus adaptée aux besoins des maîtres et futurs maîtres.

Pour ce qui est de l'étude des pratiques éducatives, la présente recherche a décrit six éléments des interventions pédagogiques de classe des enseignants : les stratégies utilisées, la position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à laquelle adhèrent les pratiques, le matériel utilisé, les habitudes relatives au choix de mots à enseigner, le type d'enseignement dispensé (en profondeur ou étendu) ainsi que le temps accordé à l'enseignement du vocabulaire. En sondant les participants sur tous ces aspects de leur pratique enseignante, il a été possible de faire une description plutôt exhaustive des interventions pédagogiques des enseignants reliées à l'enseignement du vocabulaire en comparaison avec celles réalisées par les autres chercheurs qui se sont concentrés uniquement sur l'analyse de la position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à laquelle adhèrent les pratiques (Konopak et Williams, 1994) ou sur la description des stratégies et du temps accordé à l'enseignement du vocabulaire (Watts, 1995). Pour ce qui est de Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) leur étude décrivait aussi avec précision les pratiques des enseignants, en étudiant quatre éléments de l'enseignement du vocabulaire. Par contre, contrairement à ce qui a été fait dans le cadre du présent projet, ils n'ont examiné ni le matériel utilisé, ni la position de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à laquelle les enseignants adhèrent, ni les processus de choix de mots et du type d'enseignement réalisé (en profondeur ou étendu). L'étude de Hedrick, Harmon et Linerode (2004) s'est intéressée davantage à l'utilisation du manuel scolaire alors que celle faisant l'objet de ce mémoire a exploré plus d'avenues en étudiant tout le matériel utilisé par les enseignants et aussi d'autres éléments à considérations langagières tels que le choix des mots travaillés et le type d'enseignement (en profondeur ou étendu) donné. Zhang (2008) a quant à elle étudié en profondeur les croyances et les connaissances des enseignants universitaires sans s'intéresser avec précision aux interventions pédagogiques des enseignants. Bref, la présente étude a innové en recueillant des données sur l'efficacité des stratégies utilisées, le matériel utilisé, les habitudes de choix de mots et le type d'enseignement donné à une population d'enseignants du primaire et du secondaire travaillant avec des élèves sourds. À notre connaissance, une description aussi précise et multidimensionnelle n'avait jamais été réalisée.

Plusieurs études se sont intéressées aux liens existant entre les croyances et les pratiques des enseignants du secondaire ou du primaire régulier dans l'enseignement de la lecture. Par contre, aucune étude ne s'était encore penchée sur la comparaison des croyances et des pratiques éducatives de l'enseignement du vocabulaire aux niveaux primaire et secondaire. Bien que Zhang (2008) ait établi des liens entre les croyances et les pratiques éducatives en matière d'enseignement du vocabulaire, la population étudiée, soit des professeurs d'université, était largement différente de celle sondée dans le cadre de l'étude faisant l'objet du présent mémoire. Les données qu'elle a permis de recueillir sur les liens entre les croyances et les pratiques éducatives en matière d'enseignement du vocabulaire aux élèves souffrant de surdité sont donc novatrices. Aussi, à notre connaissance, cette étude est parmi les premières à avoir comparé une à une des croyances et des pratiques éducatives. Cette manière de faire a donné la possibilité de comparer 28 croyances à 28 stratégies d'enseignement du vocabulaire. Ainsi, en plus de comparer globalement les croyances et les pratiques éducatives en s'intéressant à la position à laquelle les enseignants adhèrent, à l'instar de ce qu'avaient fait Konopak et Williams (1994), des liens très précis entre les croyances et les stratégies utilisées ont été établis de manière à identifier pour quelles stratégies les pratiques des enseignants étaient en accord ou non avec leurs croyances.

Dans la littérature scientifique, aucune étude n'avait été réalisée sur l'enseignement du vocabulaire dispensé aux élèves sourds, encore moins au Québec. Quelques études s'étaient attardées à suggérer un type ou un autre d'enseignement à favoriser (DeVilliers et Pommerantz, 1992 ; Paul et Gustafson, 1991 ; Paul 1987), mais, à notre connaissance, cette étude-ci est à la première à s'intéresser, en profondeur, aux stratégies d'enseignement du vocabulaire utilisées dans les classes pour les élèves sourds. Elle s'intéresse au cœur des leçons d'enseignement du vocabulaire, soit aux stratégies utilisées par les enseignants en plus de porter attention à leurs croyances. Jusqu'à présent, les croyances des enseignants travaillant avec les élèves sourds en classe spéciale n'avaient pas encore été sondées, spécialement en ce qui a trait à leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire. Bref, l'enseignement du vocabulaire aux élèves sourds est un sujet qui

n'avait été qu'effleuré par les études précédentes. On dispose maintenant d'un bon aperçu des croyances des enseignants, de leurs pratiques de classe et du fait que certains liens existent entre leurs croyances et leurs pratiques éducatives. Cette étude apporte donc au monde de la recherche scientifique des données nouvelles, actuelles et précises tant sur les croyances et les pratiques à l'égard de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire que sur l'accord entre celles-ci, et ceci, auprès d'une clientèle souvent ignorée, notamment les enseignants travaillant auprès d'élèves sourds gestuels.

Les principales données mises en lumière par cette étude au plan de croyances des enseignants révèlent que ces derniers jugent que les stratégies les plus efficaces dans l'enseignement du vocabulaire sont l'activation des connaissances antérieures, l'enseignement des divers indices textuels aux élèves et l'enseignement dans le cadre d'une approche thématique. Aussi, dans une optique plus élargie, cette étude a, comme les précédentes (Konopak et Williams, 1994 ; Hedrick, Harmon et Linerode, 2000) relevé que les croyances des enseignants se rattachent principalement à une position de l'apprentissage du vocabulaire axée sur la connaissance (Anderson et Freebody, 1981). Sur le plan des pratiques éducatives, on remarque que les enseignants sont conséquents avec leurs croyances puisque les deux stratégies les plus utilisées sont aussi l'activation des connaissances antérieures et l'enseignement des divers indices textuels aux élèves. Les autres stratégies les plus utilisées se rattachent à l'enseignement de l'orthographe, à la lecture individuelle et à l'enseignement des mots les plus fréquents. Les données ont aussi montré que les enseignants préfèrent l'enseignement en profondeur des mots, au profit de l'enseignement étendu du vocabulaire. Quant au matériel utilisé dans les classes, ce sont les textes, les dictionnaires, les listes de vocabulaire et les manuels scolaires qui prédominent. De plus, les enseignants choisissent les mots à travailler avec leurs élèves pour deux raisons principales : l'intégration des mots à la thématique étudiée et les mots qu'ils jugent utiles pour leurs élèves. Dans une perspective globale, les enseignants utilisent, dans une proportion similaire, tant les stratégies se rattachant à la position de la connaissance qu'à la

position instrumentaliste. Aussi, les enseignants accordent généralement 15% de leur temps de classe à l'enseignement du vocabulaire, soit environ 63 minutes par semaine. L'enseignement du vocabulaire se concrétise, en moyenne, 2,65 fois par semaine, et ce, pendant environ 28 minutes. Finalement, en comparant une à une les croyances et les pratiques éducatives des enseignants, il a été possible de constater que 85,7% des pratiques des enseignants sont en accord avec leurs croyances.

### **6.2.2 Implications sur la pratique enseignante**

La découverte du fait que certains liens existent entre les croyances et les pratiques des enseignants travaillant auprès des élèves sourds est encourageante. Bien que les croyances et les pratiques ne soient pas toutes cohérentes entre elles, il est possible de croire que certaines pratiques éducatives pourraient être influencées par les croyances des enseignants. Sachant que les croyances sont influencées par leurs expériences personnelles (Clark, 1988), il est légitime d'espérer que de former les enseignants en leur faisant part des données obtenues par le biais de cette étude permettra à ces derniers de remettre en doute leurs croyances et leurs pratiques éducatives qui seraient moins appropriées.

Par le biais de formations offertes aux enseignants, il serait possible de présenter les données recueillies par l'enquête menée dans les différents milieux d'enseignement aux élèves sourds et de discuter de l'impact des croyances sur les pratiques éducatives en enseignement du vocabulaire. D'une part, de telles formations auraient pour but de sensibiliser les enseignants à l'importance de prendre conscience de leurs croyances et de l'impact que ces dernières peuvent avoir sur leur pratique enseignante. D'autre part, les formations auraient comme objectif de développer les connaissances des enseignants sur les stratégies à utiliser pour optimiser l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire. Comme il a été observé que certaines stratégies moins efficaces sont utilisées par les enseignants et que certaines stratégies plus efficaces sont peu présentes dans leur enseignement, cela nous

permettrait d'élaborer des ateliers de formation répondant précisément aux besoins des enseignants.

Il serait ainsi possible d'enrichir les pratiques éducatives des enseignants par la présentation et l'explication 1) de différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire qui sont peu utilisées et qui sont pourtant jugées utiles par les experts, 2) des stratégies jugées les plus utiles de toutes dans l'enseignement du vocabulaire, 3) des stratégies jugées moins utiles qui sont pourtant utilisées et 4) des différents matériels qui pourraient être davantage exploités dans leur enseignement du vocabulaire. À la fin de cette formation, l'étendue de leurs connaissances sur l'enseignement du vocabulaire pourrait être augmentée et «actualisée». En effet, en fournissant aux enseignants des connaissances nouvelles sur des stratégies qu'ils ignoraient ou connaissaient peu, ces formations pourraient donc enrichir leur répertoire de stratégies et augmenter leur bagage de connaissances portant sur l'enseignement du vocabulaire. Ainsi, ils seraient en mesure de modifier leur enseignement de manière à intégrer de nouvelles stratégies ou de nouveaux matériels à leurs leçons de vocabulaire dans le but d'en rehausser l'efficacité. Ainsi, en connaissant mieux les caractéristiques d'un enseignement efficace du vocabulaire, les enseignants pourraient remettre en question certaines de leurs croyances et pratiques tout en bénéficiant de repères susceptibles de les aider à faire des choix pédagogiques plus éclairés. La qualité de l'enseignement offert aux élèves sourds gestuels s'en trouverait donc accrue ce qui pourrait avoir un impact certain sur leurs habiletés à lire, à écrire et à communiquer oralement.

Il va sans dire que ces formations pourraient s'adresser aux enseignants des diverses matières scolaires puisque chaque matière scolaire a son vocabulaire propre qui doit être enseigné aux élèves. Il serait aussi pertinent de travailler de pair avec les enseignants-ressources ou les conseillers pédagogiques des différents milieux afin de leur donner une formation plus pointue sur les caractéristiques d'un enseignement efficace du vocabulaire et sur les stratégies jugées les plus utiles pour l'enseignement du vocabulaire de manière à ce

qu'ils puissent assurer un suivi plus précis avec les enseignants œuvrant avec les élèves sourds.

### 6.3 RECHERCHES FUTURES

Bien que l'on ait obtenu des données intéressantes au plan des croyances des enseignants et de leurs pratiques éducatives reliées à l'enseignement du vocabulaire il serait de circonstance de pousser plus loin les résultats obtenus en réalisant des études futures dans le même champ d'action. De ce fait, il serait intéressant de réaliser des entrevues avec des enseignants sur leurs croyances en matière de vocabulaire de manière à approfondir les connaissances obtenues par le biais du questionnaire fermé. En effet, ces entrevues pourraient permettre de recueillir des justifications, de clarifier leurs pensées, questionner les enseignants sur des thèmes qui n'ont pas été abordés dans le cadre de cette étude tels que les raisons pour lesquelles ils enseignent le vocabulaire, leur conception du vocabulaire, etc. Pour vérifier avec plus d'exactitude les pratiques éducatives des enseignants, il serait impératif d'aller vérifier en classe, par observation, les stratégies que les enseignants utilisent vraiment. Par le fait même, le temps d'enseignement alloué au vocabulaire pourrait donc aussi être mesuré avec plus de précision. Il pourrait également être pertinent d'élaborer et de vérifier l'effet d'un programme d'intervention visant un enseignement efficace du vocabulaire adapté aux exigences et aux besoins particuliers de la clientèle des élèves sourds gestuels. Il serait intéressant d'inscrire un tel programme dans la perspective plus large de l'enseignement du français et de favoriser la contribution et la collaboration des divers enseignants et spécialistes œuvrant auprès de ces élèves. Il serait par ailleurs indiqué de travailler de pair avec des équipes de chercheurs spécialisés dans des disciplines connexes. Par exemple, les travaux des experts de l'approche bilingue qui oeuvrent déjà à l'élaboration de leçons de grammaire et de syntaxe (Lemieux, 2010 ; Vercaigne-Ménard, 2010 ; Parisot et Lelièvre, 2005 ; Parisot, Villeneuve, Bernier et Hould, 2008), tant au primaire qu'au secondaire pourraient être mis à contribution. Finalement, il

serait digne d'intérêt de réaliser une étude longitudinale comparant le développement du vocabulaire chez les élèves sourds gestuels tant en LSQ qu'en français, leurs langues première et secondaire. L'étude comparative des compétences en vocabulaire des élèves en LSQ et en français permettrait d'observer les processus par lesquels les habiletés linguistiques des élèves tant en LSQ qu'en français se développent chez les élèves.

Les élèves sourds ont, sans aucun doute, de grandes difficultés en lecture et en écriture. Ces difficultés peuvent, en partie, s'expliquer par un retard au plan des connaissances relatives au vocabulaire. Bien peu d'études se sont intéressées à l'enseignement du vocabulaire auprès de cette clientèle d'élèves bien particulière et à la manière d'aider ces derniers à développer leurs connaissances lexicales. Nous espérons que les résultats décrits et la discussion soulevée ici permettront aux enseignants de remettre en question leurs interventions pédagogiques et d'améliorer leur pratique enseignante, mais surtout, de stimuler la recherche scientifique en ce sens. Ainsi, en travaillant tous de concert, nous pourrions faciliter les apprentissages des élèves sourds, ce qui leur permettra de devenir de meilleurs lecteurs et scripteurs.



## *ANNEXE I*

Description des participants

	Sexe	Âge	Identité	Langue première	Niveau de compétence en LSQ	Tâche	Ville	Niveau
P1	H	40-49	Entendant	Français	Bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P2	F	30-39	Entendant	Français	Très bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P3	F	30-39	Entendant	Français	Bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P4	F	20-29	Malentendant	Français	Passable	Enseignant (suppléant)	Montréal	Secondaire
P5	F	40-49	Entendant	Français	Passable	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P6	H	30-39	Sourd	LSQ	Excellent	Formateur sourd	Montréal	Secondaire
P7	F	50-59	Entendant	Français	Bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P8	F	30-39	Sourd	LSQ	Excellent	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P9	H	20-29	Entendant	Français	Très bon	Enseignant (suppléant)	Montréal	Primaire
P10	H	50-59	Entendant	Français	Excellent	Enseignant (permanent)	Montréal	Primaire
P11	F	30-39	Sourd	Français	Bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P12	F	30-39	Sourd	Français	Bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Primaire
P13	F	50-59	Entendant	Français	Bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Primaire
P14	F	50-59	Entendant	Français	Bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P15	F	40-49	Entendant	Français	Passable	Enseignant (permanent)	Montréal	Primaire
P16	F	20-29	Sourd	LSQ	Très faible <sup>1</sup>	Formateur sourd	Montréal	Primaire
P17	F	40-49	Entendant	Français	Très bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P18	F	50-59	Entendant	Français	Bon	Enseignant à la retraite	Montréal	Secondaire
P19	F	50-59	Entendant	Français	Très bon	Enseignant (permanent)	Montréal	Secondaire
P20	F	30-39	Sourd	LSQ	Excellent	Enseignant (suppléant)	Montréal	Secondaire
P21	F	50-59	Entendant	Français	Très bon	Enseignant (suppléant)	Québec	Secondaire
P22	F	30-39	Entendant	Français	Très bon	Enseignant (permanent)	Québec	Secondaire

Note. 1. Cette réponse semble impossible puisque habituellement, les individus maîtrisent très bien leur langue maternelle.

*ANNEXE II*

Consentement éclairé



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche :	Étude des pratiques éducatives et des croyances des enseignants de français s'exprimant en LSQ relatives à l'enseignement du vocabulaire.
Chercheur :	Pascale Castonguay
Directeur de recherche :	Isabelle Beaudoin, professeure à l'UQAR
Co-directeur de recherche :	Daniel Daigle, professeur à l'Université de Montréal

Le formulaire de consentement qui vous a été remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations.

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche sont d'examiner les croyances des enseignants quant à l'apprentissage et à l'enseignement du vocabulaire et les pratiques éducatives déclarées des enseignants aussi liées à l'enseignement du vocabulaire.

#### 2. Participation à la recherche

Chaque participant devra répondre à un questionnaire de 24 items ce qui devrait prendre environ 30 minutes. Les enseignants devront répondre à leur questionnaire au travail. Pour les enseignants qui ont des situations particulières, ils auront deux semaines pour répondre au questionnaire et il pourra être complété à la maison.

#### 3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Afin de préserver le caractère confidentiel de l'étude, la chercheuse ne divulguera pas le nom des enseignants participant au projet puisqu'un code sera utilisé sur les divers documents de la recherche. Seuls les responsables de l'étude auront accès à ces coordonnées. Toutes les informations pouvant identifier les participants seront gardées sous clé dans un endroit réservé à cette fin et ne seront communiquées à personne. Ces documents seront détruits cinq ans après la fin de l'étude. Au terme de ce projet, une copie de mon mémoire de maîtrise sera envoyée à chaque école. Selon les demandes des enseignants et des directions, de la formation pourrait être donnée aux enseignants sur l'enseignement du vocabulaire.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement du vocabulaire.

## 5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

## 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

### B) CONSENTEMENT

Si j'ai des questions à formuler ou si je veux plus d'informations à propos de l'étude, je peux contacter la responsable ci-bas mentionnée (Pascale Castonguay). De plus, je peux contacter le secrétaire général de l'Université du Québec à Rimouski, Monsieur Alain Caron, pour toutes plaintes ou critiques.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs, commanditaires ou établissements de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans subir de préjudice quelconque. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Pascale Castonguay (450) 905-1229 <a href="mailto:pascale.castonguay@uqar.qc.ca">pascale.castonguay@uqar.qc.ca</a>
--

Pour toute autre question relative à vos droits à titre de participant pressenti pour ce projet de recherche, veuillez vous adresser à la personne suivante :

Yvon Bouchard, Doyen des études avancées et de la recherche (418) 723-1986 poste 1207
---

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

*Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant*



*ANNEXE III*

Questionnaire

Montréal, 20 janvier 2008

Objet : Sollicitation de votre participation à un projet de recherche portant sur l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves sourds gestuels en classe spéciale

Chers enseignants, chers formateurs sourds,

Je suis inscrite au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Dans le cadre de mon projet de recherche, je désire réaliser une enquête sur les croyances et pratiques pédagogiques relatives au vocabulaire des enseignants de français s'exprimant en LSQ et des formateurs sourds, tant du primaire que du secondaire. Ce travail est dirigé par madame Isabelle Beaudoin, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQAR – Campus Lévis et par monsieur Daniel Daigle, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Pour pouvoir compléter ce projet, j'ai besoin de votre collaboration. Je vous invite à répondre au questionnaire ci-joint. Cela vous prendra environ 30 minutes. Vous me retournez le questionnaire par le pigeonnier ou par le courrier postal une fois que ce dernier sera rempli. Tous les enseignants de français s'exprimant en LSQ et les formateurs sourds seront sollicités pour participer à l'étude. Les résultats des questionnaires seront analysés dans les prochains mois. À l'automne prochain, je ferai parvenir à chaque école une copie de mon mémoire de recherche afin de permettre à tous de prendre connaissance des résultats obtenus.

Permettez-moi d'insister sur l'importance de votre participation à ce projet de recherche; la recherche portant sur l'enseignement aux personnes sourdes gestuelles est rare, donc précieuse. Les quelques minutes que vous prendrez pour remplir ce questionnaire permettront d'enrichir la littérature scientifique et ultérieurement de faciliter notre enseignement en classe. Si vous désirez des informations supplémentaires, n'hésitez pas à communiquer avec moi, ma directrice ou mon co-directeur de recherche (Isabelle Beaudoin : [isabelle.beaudoin@uqar.qc.ca](mailto:isabelle.beaudoin@uqar.qc.ca); Daniel Daigle : (514) 343-6111, poste 5129, [daniel.daigle@umontreal.ca](mailto:daniel.daigle@umontreal.ca)).

En vous remerciant à l'avance de votre collaboration, je vous transmets, chers enseignants, chers formateurs sourds, mes salutations les plus cordiales.

Pascale Castonguay

Téléphone : (450) 905-1229      Adresse courriel : [pascale.castonguay@uqar.qc.ca](mailto:pascale.castonguay@uqar.qc.ca)

## Questionnaire

### *Informations générales*

- ☞ Ce questionnaire anonyme comporte quatre sections englobant 21 questions. Cela devrait vous prendre environ 30 minutes pour y répondre.
- ☞ Ce questionnaire porte essentiellement sur l'**enseignement du vocabulaire**, partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues traitant des différents sens des mots et des relations existantes entre les mots de la langue (Legendre 2005). La définition retenue pour ce travail de **vocabulaire** est la suivante : ensemble de mots que connaît un individu et dont il peut disposer pour entrer en communication avec autrui (Legendre, 2005).
- ☞ Les sections I et II font référence à vos **croyances** par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire. Vous devez indiquer, dans vos réponses, **ce que vous croyez être le meilleur** et non ce que vous faites en classe relativement à l'enseignement du vocabulaire. Vous devez donc inscrire vos réponses selon que vous êtes en accord ou non avec les énoncés.
- ☞ La section III du questionnaire fait référence à votre **pratique enseignante**, donc à l'**utilisation en classe** des diverses stratégies décrites par les énoncés. Vous devez donc indiquer à quelle fréquence vous utilisez chacune d'entre elles.
- ☞ La section IV porte sur les **données démographiques** Veuillez cocher le choix de réponse qui s'applique à votre situation actuelle.

### *Consignes*

- ☞ Répondre aux questions les unes à la suite des autres, **sans retourner en arrière**.
- ☞ Nous nous intéressons à votre opinion ainsi qu'à votre pratique. Par conséquent, **il n'existe aucune bonne ou mauvaise réponse**; il s'agit simplement de répondre en fonction de vos croyances et de vos pratiques liées à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

**Section I – Croyances quant à l'efficacité des  
stratégies d'enseignement/apprentissage du  
vocabulaire**

CONSIGNE : Cette section fait référence à **vos croyances** par rapport à l'efficacité de diverses stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire **pour les élèves sourds**. Vous devez répondre en indiquant ce que **vous pensez** des stratégies d'enseignement/apprentissage proposées et non en fonction de ce que vous faites en classe.

**1. Pour chacune des stratégies suivantes, indiquez leur degré d'efficacité.**

NE COCHEZ QU'UNE SEULE CASE PAR ÉNONCÉ.

	Très inefficace	Plutôt inefficace	Plutôt efficace	Très efficace
a) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.				
b) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français (ex : enseigner les préfixes "pré-» qui signifie avant, et "re-» qui signifie à nouveau; enseigner les suffixes "-logie" qui sert à désigner des sciences, des études méthodiques, etc.; enseigner la signification du radical "maison" dans le mot "maisonnette"; enseigner comment construire des mots en ajoutant ou supprimant des préfixes et suffixes au radical; etc.).				
c) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que <i>force, former</i> et <i>fragilité</i> .				
d) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.				

	Très inefficace	Plutôt inefficace	Plutôt efficace	Très efficace
e) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.				
f) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.				
g) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.				
h) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.				
i) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.				
j) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple ci-contre.				
k) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire (ex : cuisiner, jardiner, visiter des expositions, etc.).				
l) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).				



	Très inefficace	Plutôt inefficace	Plutôt efficace	Très efficace
w) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire (indices sémantiques/sens du texte, définitions données dans le texte, exemples fournis par le texte, images accompagnant le texte, indices syntaxiques, etc.).				
x) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire telles que celles proposées dans les exemples suivants :  <i>Joli – Beau – Magnifique</i>  <i>Bouillant – Chaud – Tiède – Froid – Congelé</i>				
y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.				
z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées (ex : <i>prendre naissance, terre à terre, sur le champ, etc.</i> ).				
aa) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).				
bb) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.				

**2. Identifiez les trois stratégies que vous jugez *les moins* efficaces parmi celles pour lesquelles vous avez attribué la cote *plutôt inefficace* ou *très inefficace* à la question 1.**

INSCRIVEZ LA LETTRE QUI CORRESPOND À CHACUNE DES STRATÉGIES CHOISIES SUR LES LIGNES PRÉVUES À CET EFFET.

1) Stratégie \_\_\_\_\_ 2) Stratégie \_\_\_\_\_ 3) Stratégie \_\_\_\_\_

**3. Identifiez les trois stratégies que vous jugez *les plus* efficaces parmi celles pour lesquelles vous avez attribué la cote *plutôt efficace* ou *très efficace* à la question 1.**

INSCRIVEZ LA LETTRE QUI CORRESPOND À CHACUNE DES STRATÉGIES CHOISIES SUR LES LIGNES PRÉVUES À CET EFFET.

1) Stratégie \_\_\_\_\_ 2) Stratégie \_\_\_\_\_ 3) Stratégie \_\_\_\_\_

**CONSIGNE :** Lisez attentivement les trois plans de leçon suivants, car vous aurez à sélectionner, à la question #4, celui qui, à votre avis, est le meilleur.

### **Plan de leçon # 1**

L'enseignante amorce une activité qui porte sur l'apprentissage du processus de rédaction d'une lettre. L'objectif de la leçon est d'enseigner le vocabulaire relatif à la structure de la lettre. L'enseignante explique aux élèves que la structure de la lettre est souvent la même et que les mots qu'ils apprendront aujourd'hui sont ceux qui décrivent chaque section de la lettre (appel, introduction, développement, conclusion).

1. Premièrement, l'enseignante écrit les mots nouveaux au tableau et les signe pour les élèves.
2. Puis, elle demande aux élèves d'imaginer une définition pour chaque mot à l'étude. Puis, elle leur demande d'inventer un exemple qui pourrait être tiré d'une lettre qui représente bien chaque nouveau mot à l'étude pour activer les connaissances antérieures des élèves.
3. Après, elle écrit au tableau une courte lettre en laissant vide les sections de la lettre qui sont décrites par le vocabulaire à l'étude. Elle leur demande alors de compléter ces sections avec des exemples inventés de toute pièce ou qui s'inspirent de lettres qu'ils ont déjà lues.
4. Ensuite, elle demande aux élèves de recopier la lettre qu'ils auront en partie écrite avec l'enseignante dans leur cahier de notes en identifiant bien les différentes sections de la lettre avec les nouveaux mots de vocabulaire.
5. Finalement, elle assigne un devoir aux élèves en leur demandant d'écrire une lettre à leurs parents.

**Plan de leçon # 2**

L'enseignante amorce une activité qui porte sur l'apprentissage du processus de rédaction d'une lettre. L'objectif de la leçon est d'enseigner le vocabulaire relatif à la structure de la lettre. L'enseignante explique aux élèves que la structure de la lettre est souvent la même et que les mots qu'ils apprendront aujourd'hui sont ceux qui décrivent chaque section de la lettre (appel, introduction, développement, conclusion).

1. Premièrement, l'enseignante écrit les nouveaux mots au tableau et les signe pour les élèves.
2. Puis, elle demande aux élèves de trouver les définitions de chaque mot dans le glossaire de leur manuel scolaire ou dans le dictionnaire et d'écrire les définitions dans leur cahier de notes.
3. Après, elle demande aux élèves de localiser un exemple de lettre dans leur manuel scolaire et d'en analyser individuellement les sections principales.
4. Ensuite, elle demande aux élèves de composer différentes sections de lettres qui correspondent aux nouveaux mots de vocabulaire. Elle corrige les réponses selon les définitions données par le glossaire du manuel et/ou du dictionnaire.
5. Finalement, elle assigne des devoirs aux élèves en leur demandant d'écrire une lettre à leurs parents.

### Plan de leçon # 3

L'enseignante amorce une activité qui porte sur l'apprentissage du processus de rédaction d'une lettre. L'objectif de la leçon est d'enseigner le vocabulaire relatif à la structure de la lettre. L'enseignante explique aux élèves que la structure de la lettre est souvent la même et que les mots qu'ils apprendront aujourd'hui sont ceux qui décrivent chaque section de la lettre (appel, introduction, développement, conclusion).

1. Premièrement, l'enseignante écrit les nouveaux mots au tableau, les signe aux élèves et demande aux élèves de les répéter après elle.
2. Puis, elle écrit au tableau une définition pour chaque mot nouveau et demande aux élèves de copier ces informations dans leur cahier de notes.
3. Après, elle choisit, dans le manuel scolaire des élèves, une courte lettre qu'elle leur présente à l'aide du rétroprojecteur. Par la suite, elle inscrit les mots nouveaux, dans la marge, à côté de chacune des sections de la lettre et demande aux élèves de copier ces informations dans leur cahier de notes à la suite des définitions copiées précédemment.
4. Ensuite, elle distribue plusieurs exercices où différentes lettres sont présentées. Les élèves doivent inscrire les mots nouveaux relatifs à la structure du texte dans la marge du texte vis-à-vis la section qu'ils décrivent. L'enseignante demande aux élèves de vérifier leurs réponses à l'aide de l'information décrivant chacune des sections dans leur manuel scolaire.
5. Finalement, elle assigne des devoirs aux élèves en leur demandant d'écrire une lettre à leurs parents, de compléter une activité d'association de mots et de définitions en lien avec les nouveaux mots étudiés et de mémoriser les définitions copiées aujourd'hui.

**4. Parmi les trois plans de leçon précédents, encerclez celui qui, à votre avis, est le meilleur.**

a) Plan de leçon 1

b) Plan de leçon 2

c) Plan de leçon 3

**4.1 Expliquez pourquoi vous croyez que le plan de leçon que vous avez choisi est le meilleur.**

---

---

---

---

**Section II – Croyances reliées à l'apprentissage**  
**du vocabulaire**

**CONSIGNE :** Cette section fait référence à vos **croyances** par rapport à l'apprentissage du vocabulaire **des élèves sourds**. Vous devez donc inscrire vos réponses selon que vous êtes en accord ou non avec les énoncés.

**5. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez votre niveau d'accord.**

NE COCHEZ QU'UNE SEULE CASE PAR ÉNONCÉ.

	Totalelement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalelement d'accord
a) Les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes (ex : cuisiner, jardiner, visiter une exposition, etc.).				
b) Apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot.				
c) Un nouveau mot est acquis en réalisant des apprentissages sur un sujet et en acquérant de l'information à propos de ce sujet.				
d) Les enfants apprennent mieux le vocabulaire en répétant à plusieurs reprises la définition des mots.				
e) L'enfant vif d'esprit apprendra plus facilement du nouveau vocabulaire.				
f) Les mots nouveaux s'apprennent un à la fois, c'est-à-dire les uns à la suite des autres.				
g) Apprendre un nouveau mot signifie le répéter régulièrement jusqu'à ce que le rappel de sa signification devienne automatique.				

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
h) Bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet.				
i) Un mot tel que "mât" est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation.				
j) Un nouveau mot est appris en rencontrant fréquemment la définition de ce mot.				
k) Un nouveau mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot.				
l) Ce que j'enseigne dans une matière donnée peut influencer la facilité avec laquelle les élèves apprendront certains mots connexes dans d'autres cours. (ex : Si je donne des informations sur les plantes dans le cours de sciences, les élèves pourront plus facilement comprendre la signification du mot "moisson" dans leur cours d'univers social.).				
m) Pratiquer les mots nouveaux et leurs définitions aidera les élèves à mieux lire.				
n) Les enfants apprennent mieux les nouveaux mots par une présentation directe des définitions de ces mots.				
o) Avoir une liste de mots et de définitions aide les enfants à apprendre de nouveaux mots.				
p) L'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots.				

### **Section III – Utilisation des stratégies d’enseignement/apprentissage du vocabulaire**

CONSIGNES : Cette section du questionnaire fait référence à votre **pratique enseignante**, donc à l’**utilisation en classe** des diverses stratégies précédemment décrites par les énoncés de la section I. Vous devez répondre en indiquant la fréquence à laquelle vous utilisez en classe, **avec vos élèves sourds**, ces stratégies d’enseignement/apprentissage du vocabulaire.

**6 . Pour chacune des stratégies suivantes, indiquez la fréquence à laquelle vous l’utilisez. NE COCHEZ QU’UNE SEULE CASE PAR ÉNONCÉ.**

	Jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
a) J’enseigne aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.						
b) J’enseigne aux élèves les règles de formation des mots du français (ex : enseigner les préfixes “pré-» qui signifie avant, et “re-» qui signifie à nouveau; enseigner les suffixes “-logie” qui sert à désigner des sciences, des études méthodiques, etc.; enseigner la signification du radical “maison” dans le mot “maisonnette”; enseigner comment construire des mots en ajoutant ou supprimant des préfixes et suffixes au radical; etc.).						
c) J’enseigne dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que <i>force, former et fragilité</i> .						
d) Je demande aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.						

	Jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
e) J'active les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.						
f) J'encourage la création d'affiches, contenant le mot, sa définition et une image, à partir de certains mots nouveaux.						
g) Je présente un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.						
h) J'enseigne la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.						
i) Je privilégie l'enseignement des mots les plus fréquents du français.						
j) J'ai recours à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple ci-contre.						

	Jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours																														
k) Je vis des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire (ex : cuisiner, jardiner, visiter des expositions, etc.).																																				
l) Je crée des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).																																				
m) Je donne aux élèves une liste de mots et leur demande d'en mémoriser l'orthographe.																																				
n) Je favorise la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots. Voici ce à quoi cela pourrait ressembler :																																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pour les personnes</th> <th>Pour les animaux</th> <th>Pour l'entreposage</th> <th>Permanent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Maison</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Hôtel</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Hangar</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Grange</td> <td>-</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Tente</td> <td>+</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>								Pour les personnes	Pour les animaux	Pour l'entreposage	Permanent	Maison	+	-	-	+	Hôtel	+	-	-	+	Hangar	-	-	+	+	Grange	-	+	-	+	Tente	+	-	-	-
	Pour les personnes	Pour les animaux	Pour l'entreposage	Permanent																																
Maison	+	-	-	+																																
Hôtel	+	-	-	+																																
Hangar	-	-	+	+																																
Grange	-	+	-	+																																
Tente	+	-	-	-																																
o) Je donne aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.																																				
p) Je favorise l'utilisation du dictionnaire pour que les élèves découvrent le sens des mots.																																				
q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, je présente aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.																																				
r) J'enseigne différents mots dans le cadre d'une approche thématique (ex : Pour le thème du transport, les mots étudiés sont <i>auto</i> , <i>moto</i> , <i>train</i> et <i>avion</i> .).																																				

	Jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
s) Je demande aux élèves de compléter des exercices de systématisation du vocabulaire ( <i>drill</i> ). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.						
t) Je donne aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.						
u) Je favorise la lecture autonome en classe (ex : prévoir des périodes de lecture libre, inviter les élèves à lire différents types de textes, etc.)						
v) Je donne des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).						
w) J'enseigne aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire (indices sémantiques/sens du texte, définitions données dans le texte, exemples fournis par le texte, images accompagnant le texte, indices syntaxiques, etc.).						
x) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, je favorise la création d'une échelle linéaire telles que celles proposées dans les exemples suivants : <i>Joli – Beau – Magnifique</i> <i>Bouillant – Chaud – Tiède – Froid – Congelé</i>						
y) Je demande aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.						
z) J'enseigne explicitement aux élèves le sens des expressions figées (ex : <i>prendre naissance, terre à terre, sur le champ</i> , etc.).						
aa) Je donne des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).						
bb) Je demande aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.						

**CONSIGNE :** Pour les questions 7 à 10, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation et fournissez, lorsque demandé, les renseignements appropriés sur les lignes prévues à cet effet.

**7. Dans l'organisation de mon enseignement, si je dispose d'une période de temps limitée pour enseigner le vocabulaire, je choisis d'enseigner...**

NE COCHEZ QU'UNE SEULE CASE.

- un seul sens d'un nombre important de mots.
- les différents sens d'un nombre restreint de mots.

**8. Quel matériel utilisez-vous pour enseigner le vocabulaire ?**

VOUS POUVEZ COCHER PLUS D'UNE CASE.

Matériel maison

Décrivez le matériel : \_\_\_\_\_

---



---



---

Matériel publié

Décrivez le matériel : \_\_\_\_\_

---



---



---

Autre \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**9. Lors des situations d'enseignement/apprentissage que je vis avec mes élèves, je favorise habituellement :**

NE COCHEZ QU'UNE SEULE CASE.

des mots suggérés par le **manuel scolaire**.

des mots les plus **difficiles** du **manuel scolaire**.

des mots reliés au **thème à l'étude** (ex : Pour le thème de l'hiver, les mots à l'étude seraient froid, tempête, neige, glace, patin, ski, etc.)

des mots que je juge **utiles pour mes élèves** même s'ils ne sont pas nécessairement reliés au thème à l'étude ou au manuel scolaire (ex : des mots utiles pour comprendre un texte, pour réaliser une activité didactique; des expressions figées; les mots les plus fréquents du français; etc.).

autre : \_\_\_\_\_

---

**10. À chaque semaine, à quelle fréquence enseignez-vous le vocabulaire et combien de temps vos leçons durent-elles généralement ?**

a) J'enseigne le vocabulaire approximativement \_\_\_\_\_ fois par semaine.

b) En général, chaque leçon d'enseignement du vocabulaire dure \_\_\_\_\_ minutes.

**Section IV – Données socio-démographiques**

**CONSIGNE :** Pour les questions 11 à 21, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation et fournissez, lorsque demandé, les renseignements appropriés sur les lignes prévues à cet effet.

**11. Indiquez votre sexe.**

Masculin

Féminin

**12. Cochez le groupe d'âge auquel vous appartenez.**

20-29

30-39

40-49

50-59

60 et plus

**13. Indiquez votre identité.**

Entendant

Sourd

Malentendant

**14. Cochez votre langue première.**

- Français
- Langue des signes québécoise (LSQ)
- Autre : \_\_\_\_\_

**15. Indiquez la ou les langue(s) seconde(s) que vous maîtrisez.**

- Aucune
- Français
- Langue des signes québécoise (LSQ)
- Anglais
- American Sign Language (ASL)
- Autres : \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

**16. Indiquez votre niveau de compétence en LSQ.**

- Très faible
- Faible
- Passable
- Bon
- Très bon
- Excellent

**17. Indiquez votre dernier diplôme obtenu.**

- L'école normale
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Autre : \_\_\_\_\_

**18. Cochez la case correspondant à votre tâche actuelle.**

- Je suis **enseignant** permanent.                       Je suis **formateur sourd** permanent.
- Je suis **enseignant** non-permanent                       Je suis **formateur sourd** non-permanent.
- Je suis un **enseignant** à la retraite.

**19. Indiquez dans quelle région vous enseignez ou enseigniez.**

- Montréal
- Québec

**20. Cochez le niveau d'enseignement correspondant à votre tâche actuelle.**

- Primaire     Retraité(e) de l'enseignement primaire
- Secondaire     Retraité(e) de l'enseignement secondaire

**21. Cochez le ou les programme(s) que vous enseignez ou enseigniez.**

VOUS POUVEZ COCHER PLUS D'UNE CASE.

- Programme **primaire** régulier       Formation **secondaire** générale
- Programme **primaire** adapté       Formation **secondaire** générale adaptée (CC)
- Autre : \_\_\_\_\_  Formation préparatoire au travail (FPT)

**22. Indiquez le nombre d'années d'expérience que vous avez en enseignement primaire et secondaire et, plus précisément, en enseignement auprès des personnes sourdes.**

- a) J'ai \_\_\_\_\_ années d'expérience à mon actif au primaire.
- b) J'ai \_\_\_\_\_ années d'expérience à mon actif au secondaire.
- c) J'ai \_\_\_\_\_ années d'expérience à mon actif avec les personnes sourdes au primaire.
- d) J'ai \_\_\_\_\_ années d'expérience à mon actif avec les personnes sourdes au secondaire.

*Commentaires (s'il y a lieu) :* \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

***MERCI ÉNORMÉMENT !!!***

***Pascale Castonguay***

*ANNEXE IV*

Portrait socio-démographique

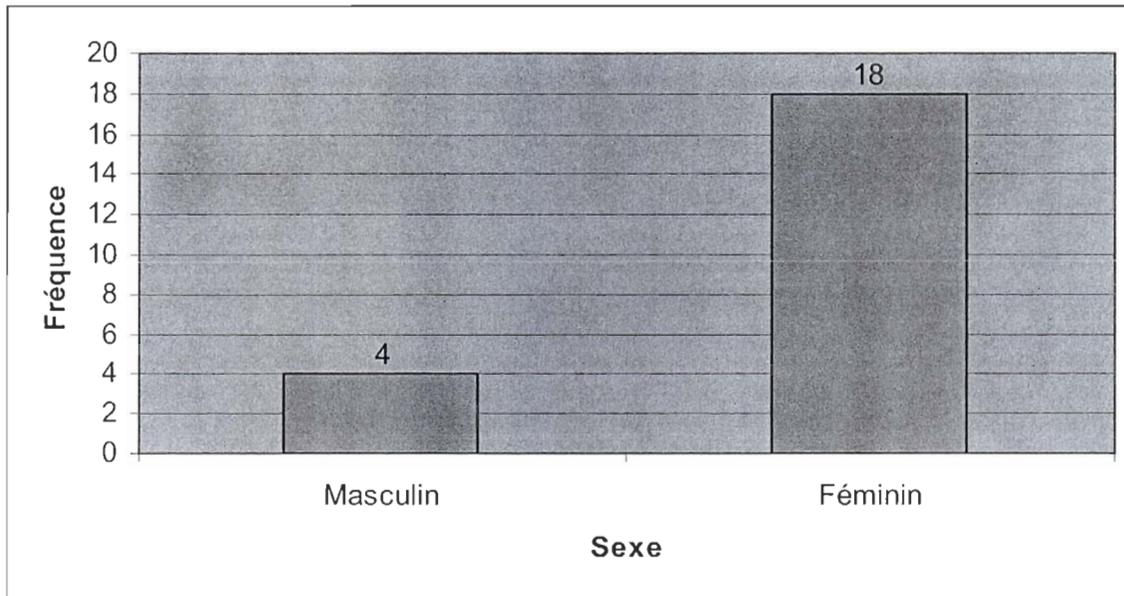


Figure A : Le sexe des participants

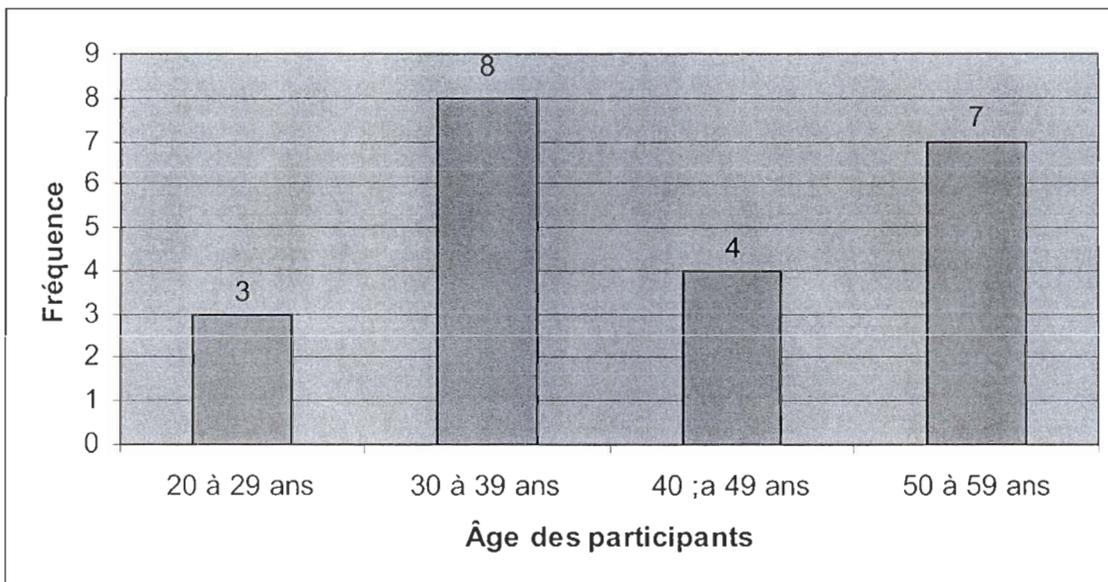


Figure B : L'âge des participants

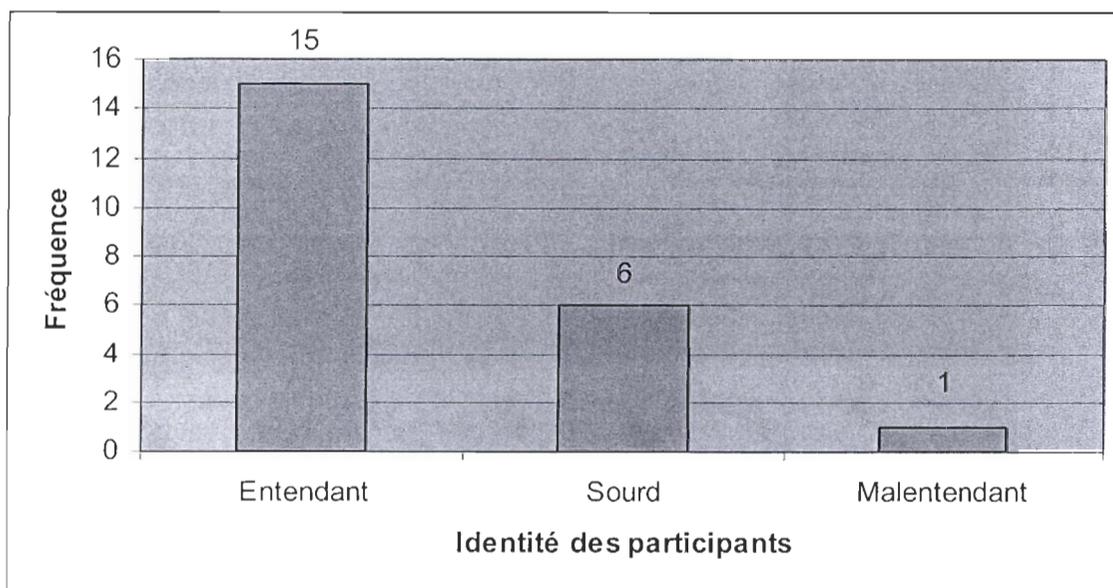


Figure C : L'identité des participants

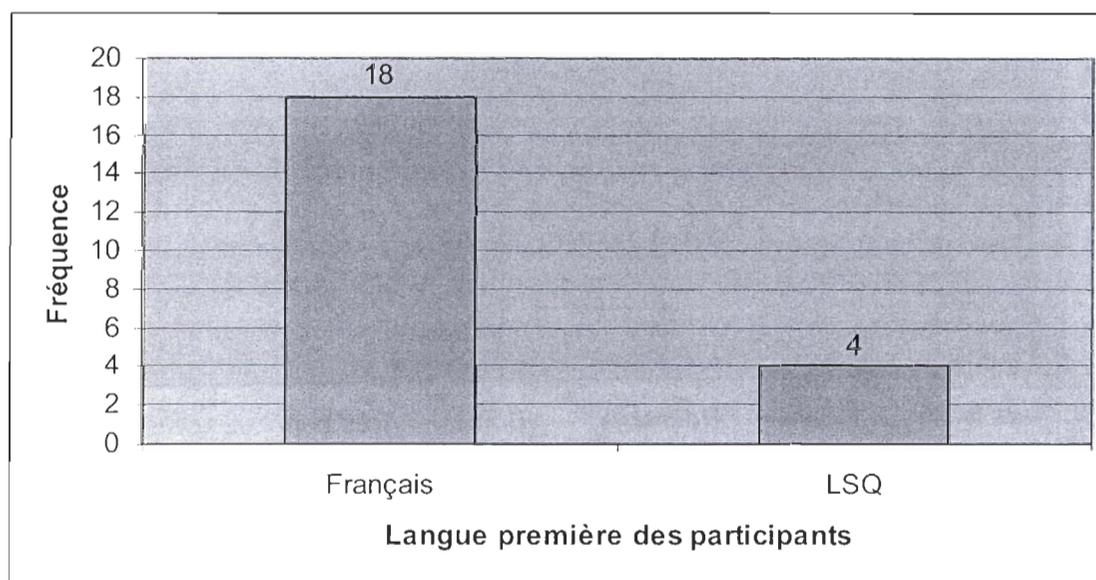


Figure D : La langue première des participants

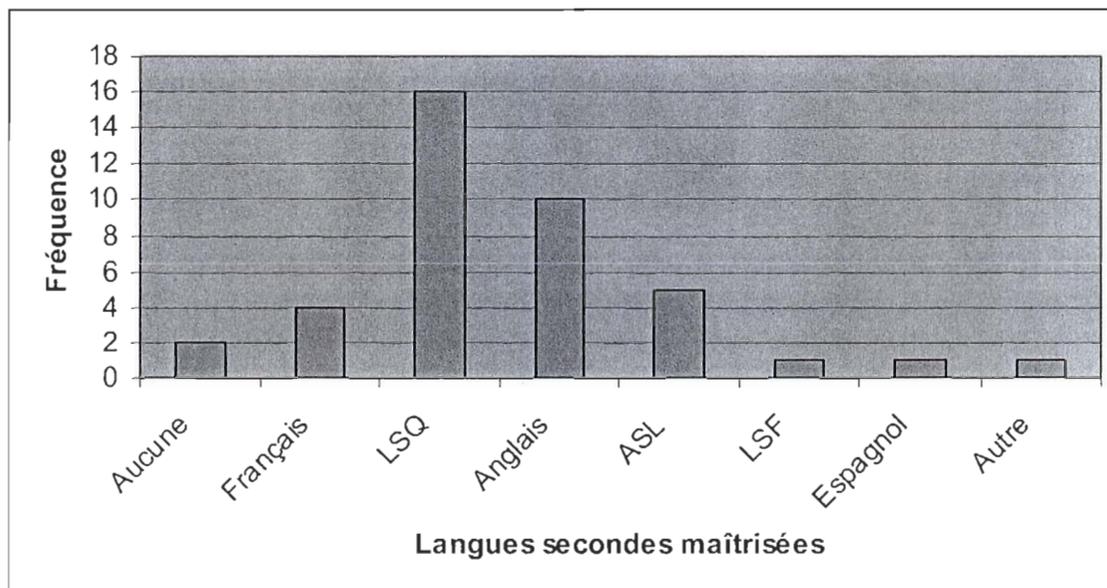


Figure E : La ou les langue(s) seconde(s) maîtrisées par les participants

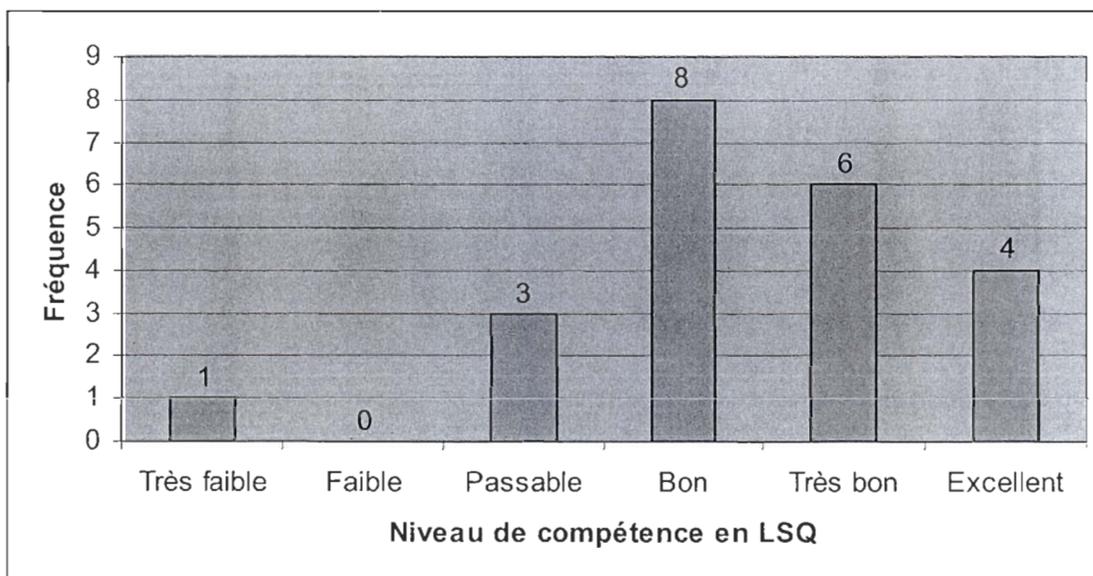


Figure F : La compétence en LSQ des participants

Note : Le participant ayant signalé une compétence très faible en LSQ a aussi signifié être Sourd. Le niveau de compétence semble donc erroné.

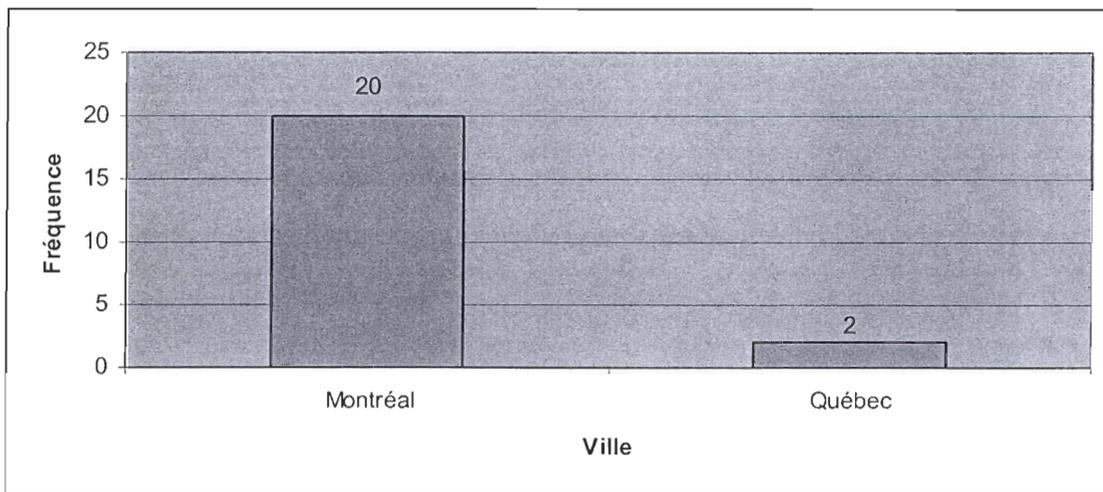


Figure G : La ville où les participants enseignent

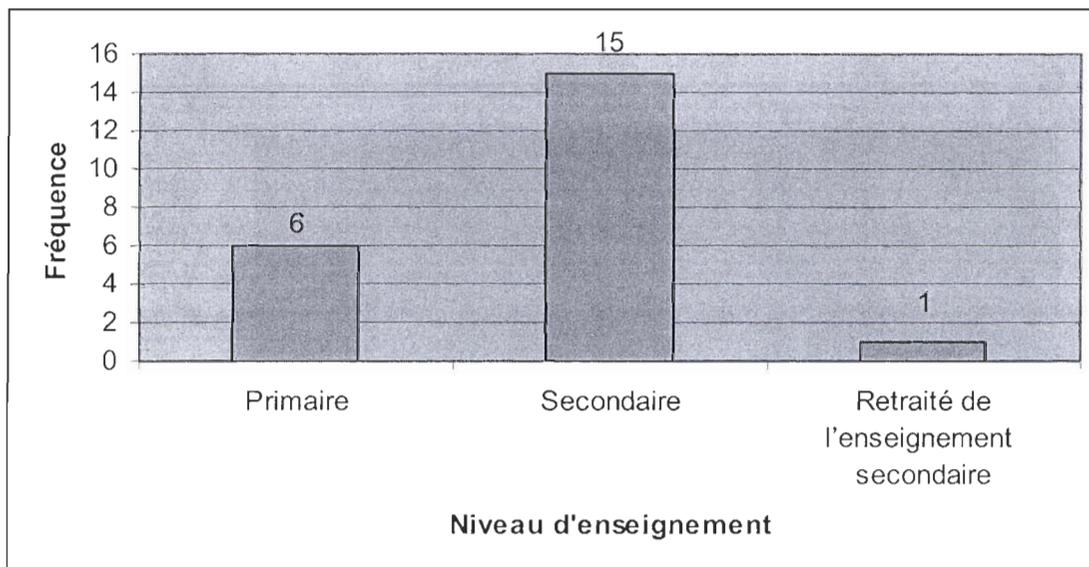


Figure H : Le niveau scolaire enseigné

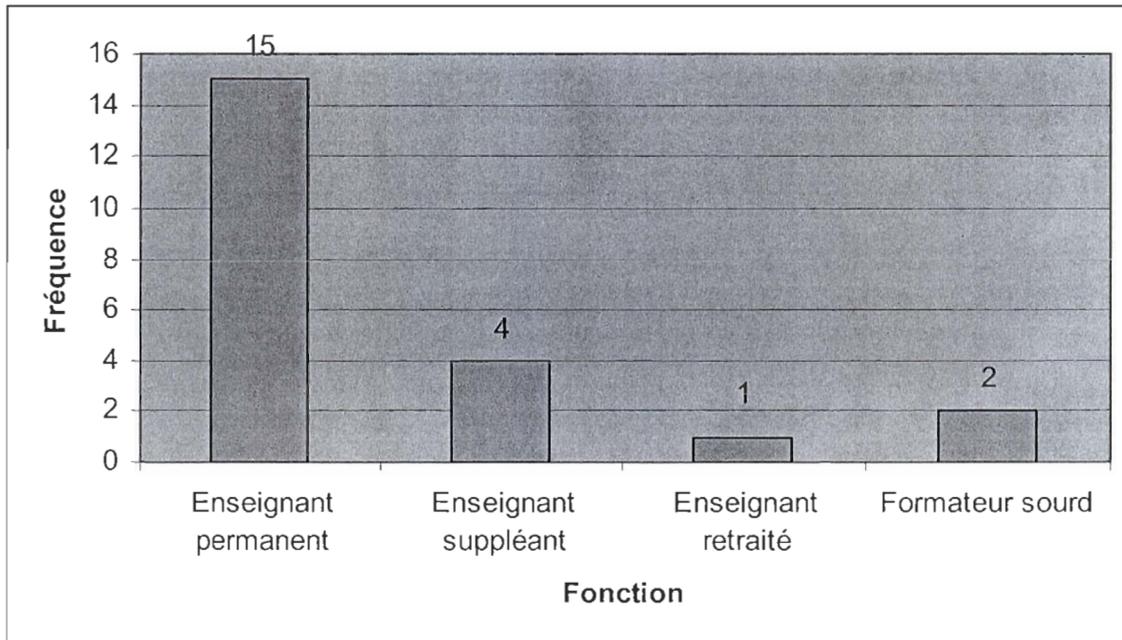


Figure I : La fonction des participants

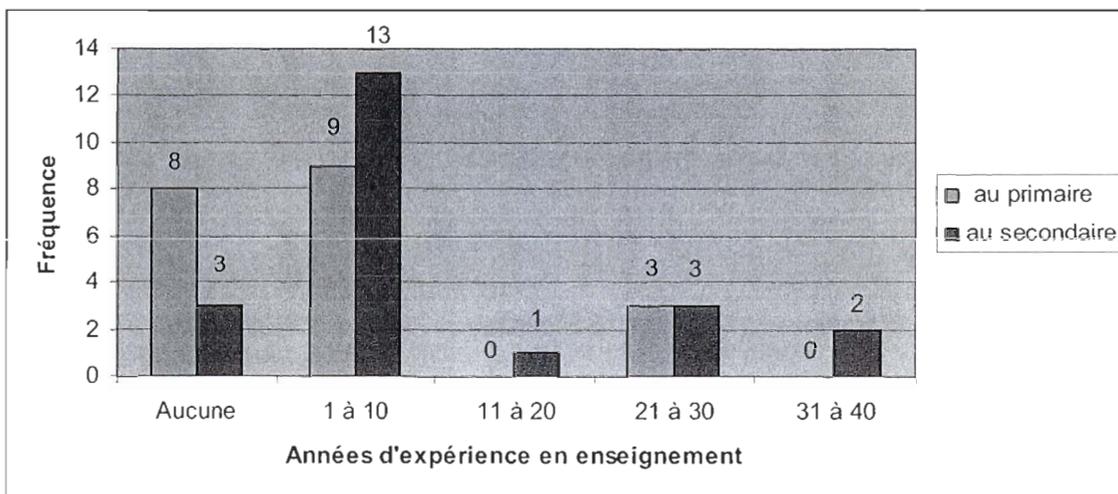


Figure J : L'expérience d'enseignement auprès des élèves sourds

*ANNEXE V*

Grille de cotation de l'analyse des réponses textuelles de la question 4

(raisons expliquant le choix de plan de leçon)

Tableau des définitions et des exemples reliés à chaque code attribué à la question 4

Code	Définition	Exemples
Connaissances antérieures (CA)	Explications qui soulignent l'importance de relier les nouveaux apprentissages aux connaissances que les élèves possèdent déjà.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan de leçon proposé fait appel aux connaissances antérieures des élèves.</li> <li>- Il permet aux élèves de faire des liens avec les enseignements précédents ou ce qu'ils connaissent déjà sur l'écriture d'une lettre.</li> </ul>
Modèle (Mo)	Explications qui soulignent l'importance des modèles dans l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La leçon présente différents modèles.</li> <li>- Le modelage est une bonne stratégie d'enseignement.</li> <li>- Il est plus facile pour les élèves de réaliser une tâche lorsqu'un modèle leur est présenté.</li> </ul>
Participation de l'élève (PE)	Explications qui soulignent que l'élève sera actif dans ses apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le mode d'enseignement proposé permet la participation active des élèves au processus d'apprentissage.</li> <li>- Il permet de faire participer les élèves.</li> </ul>
Présentation des mots et des signes (PM)	Explications qui soulignent que les signes ou les mots sont présentés aux élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le nouveau vocabulaire est expliqué par l'enseignante.</li> <li>- Les mots nouveaux sont expliqués aux élèves.</li> <li>- L'enseignante montre le signe aux élèves.</li> </ul>
Enseignement/ apprentissage en <b>profondeur</b> visant une meilleure compréhension (EP)	Explications qui soulignent que l'enseignement donné permettra aux élèves une compréhension en profondeur des notions et que la compréhension est au centre des préoccupations de l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La compréhension semble primordiale au sein de la leçon.</li> <li>- Cette leçon permet aux élèves de bien comprendre le sens des mots.</li> <li>- Le réinvestissement des nouvelles connaissances permet à l'élève de faire des apprentissages à plus long terme.</li> </ul>
Enseignement morcelé (EM)	Explications qui soulignent le caractère morcelé, fragmenté et séquentiel de l'apprentissage. L'enseignement y est donné petit à petit, un élément à la fois dans un ordre bien précis pour favoriser l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves doivent produire quelques courtes réalisations avant de pouvoir s'attaquer à une composition de plus grande envergure.</li> <li>- Il s'agit d'un enseignement respectant une logique établie.</li> <li>- L'enseignement permet à l'élève de progresser doucement en utilisant des activités de plus en plus complexes.</li> </ul>
Enseignement concret (EC)	Explications qui soulignent le caractère concret des explications et de l'enseignement donné.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignement est ancré dans la réalité de tous les jours.</li> </ul>
Enseignement diversifié (Div)	Explications qui soulignent le caractère diversifié de l'enseignement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan de leçon propose divers moyens aux élèves pour bien saisir le sens des mots.</li> <li>- L'enseignement y est donné grâce à un amalgame de capsules théoriques, de petits exercices et de pratiques plus longues et plus élaborées.</li> </ul>

Code	Définition	Exemples
Autonomie (Auto)	Explications soulignant que l'élève peut devenir autonome grâce aux activités qui lui sont présentées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignement est dispensé de manière à développer l'autonomie des élèves.</li> <li>- Les élèves seront plus autonomes.</li> </ul>
Autocorrection (A-C)	Explications qui soulignent que les activités permettent à l'élève d'apprendre à s'auto-corriger.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan de leçon proposé accorde de la place pour l'autocorrection.</li> <li>- Il amène les élèves à s'autocorriger davantage.</li> </ul>
Questionnement (Q)	Explications qui soulignent l'importance de l'utilisation d'approches utilisant le questionnement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan de leçon proposé favorise le questionnement.</li> <li>- L'enseignement est dispensé par le biais de l'utilisation de moyens propres à la gestion mentale</li> </ul>
Visuel (V)	Explications soulignant le caractère visuel des activités.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignement se fait par l'utilisation du rétroprojecteur, c'est visuel pour le groupe.</li> <li>- Le plan de leçon invite l'enseignant à projeter le texte à l'avant.</li> </ul>
Définitions (Def)	Explications soulignant l'utilisation des définitions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan de leçon préconisé permet de fournir à tous les élèves les mêmes définitions relatives aux notions abordées.</li> <li>- La définition est donnée par l'enseignante et recopiée par les élèves.</li> </ul>
Outil de référence (OR)	Explications soulignant l'utilisation ou la création d'outils de référence, que l'élève pourra réutiliser dans le futur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan de leçon propose aux élèves d'utiliser des outils de référence.</li> <li>- Il permet la création d'un outil de référence qui pourra être réutilisé ultérieurement par les élèves.</li> </ul>
Présence d'exercices (Ex)	Explications qui soulignent l'utilisation d'exercices.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan de leçon propose des activités d'association de mots.</li> <li>- L'enseignante distribue plusieurs exercices.</li> </ul>
Commentaires autres (Comm)	Commentaires personnels ne justifiant pas leur choix de plan de leçon.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>«Personnellement, j'ajouterais des devoirs d'exercices de vocabulaire.»</i></li> <li>- <i>«Je ne crois pas que les élèves soient prêts à écrire, du début à la fin, une lettre de remerciements.»</i></li> </ul>



*ANNEXE VI*

Grille de cotation de l'analyse des réponses textuelles de la question 8

(matériel utilisé pour l'enseignement du vocabulaire)

Tableau des définitions et des exemples reliés à chaque code attribué à la question 8

Code	Définition	Exemples
<b>Manuel scolaire (MS)</b>	Titre des différents manuels scolaires utilisés ou description du manuel scolaire utilisé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mot à mot</i> 3<sup>ème</sup> année</li> <li>- Manuel scolaire</li> <li>- Fascicules portant sur des thèmes</li> <li>- Manuel dans lequel on retrouve différents textes, une section de grammaire, des exercices et un glossaire.</li> </ul>
<b>Texte non spécifié (TNS)</b>	Texte dont la provenance n'est pas spécifiée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publications diverses</li> <li>- Courts textes</li> <li>- Recherche dans des textes ou des livres</li> <li>- Lecture quotidienne</li> </ul>
<b>Texte provenant d'Internet (TI)</b>	Mention de textes provenant de différents sites Internet, modifiés ou non.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes trouvés sur Internet</li> </ul>
<b>Texte provenant de revues et journaux (TR)</b>	Mention de textes provenant de revues ou de journaux qui ont été ou non modifiés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revues <i>La Semaine</i> et <i>Echo-Vedette</i></li> <li>- Journal <i>La Presse</i></li> <li>- Magazines</li> </ul>
<b>Texte provenant du manuel scolaire (TM)</b>	Mention de textes tirés d'un manuel scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le recueil de <b>textes</b> de l'élève</li> <li>- Lire des <b>textes</b> du manuel</li> </ul>
<b>Liste non spécifiée (LNS)</b>	Mention de liste dont la provenance n'est pas spécifiée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liste de mots tirés d'un texte à lire</li> <li>- Listes de mots dont on explique le sens aux élèves.</li> <li>- Listes de vocabulaire avec des images ou des synonymes</li> </ul>
<b>Liste créée par l'enseignant (LE)</b>	Mention de liste de mots qui a été créée par l'enseignant pour l'enseignement du vocabulaire sans provenance précise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liste contenant des mots de vocabulaire ciblés par l'enseignante.</li> </ul>
<b>Liste tirée des textes (LT)</b>	Mention de liste de mots qui ont été tirés des textes à lire qui peuvent être sélectionnés par les enseignants ou non.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listes de mots tirés de différents textes lus ou à lire par les élèves</li> </ul>
<b>Liste du manuel scolaire (LM)</b>	Mention de liste qui provient du manuel scolaire utilisé en classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inviter les élèves à étudier la liste de mots de vocabulaire reliée à chaque thème du manuel.</li> </ul>
<b>Tableau (Ta)</b>	Mention de l'utilisation du tableau pour enseigner le vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Au tableau, faire des activités de vocabulaire.</li> <li>- Écrire la définition de mots au tableau.</li> </ul>
<b>Grammaire (G)</b>	Mention de l'utilisation de la grammaire pour enseigner le vocabulaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de textes contenant certaines capsules de grammaire</li> <li>- Exercices de grammaire</li> </ul>

Code	Définition	Exemples
<b>Dictionnaire (DN)</b>	Mention de l'utilisation de dictionnaires dont la nature n'est pas spécifiée	- Demander aux élèves de chercher les mots dans le dictionnaire.
<b>Dictionnaire français (DF)</b>	Mention de l'utilisation d'un dictionnaire de français pour travailler le vocabulaire.	- Dictionnaire <i>HRW</i> - Dictionnaire <i>Robert</i> - Dictionnaire usuel
<b>Dictionnaire visuel (DV)</b>	Mention de l'utilisation du dictionnaire visuel pour travailler le vocabulaire en classe.	- Dictionnaire visuel
<b>Dictionnaire bilingue Français-LSQ (DB)</b>	Mention de l'utilisation du dictionnaire bilingue Français-LSQ.	- Dictionnaire bilingue Français-LSQ - Dictionnaire LSQ
<b>Cartes de vocabulaire (CV)</b>	Toute variante d'une carte de vocabulaire (image + mot + synonyme + signe)	- Étiquettes (mot, signe et image) - Carte constituée du mot et d'une illustration explicite.
<b>Illustrations (I)</b>	L'utilisation spécifique d'illustrations dans l'enseignement du vocabulaire, sans faire référence à des cartes de vocabulaire	- Recherche d'images sur Internet - Photos
<b>Aide-mémoire (AM)</b>	Tout aide-mémoire qui facilitera l'apprentissage du vocabulaire pour les élèves, autre que sous la forme d'affiche	- Trucs pour favoriser les apprentissages des élèves à l'égard des nouveaux mots ou le rappel des mots déjà appris
<b>Affiches (A)</b>	Mention de l'utilisation d'affiches.	- Afficher les mots - Demander aux élèves de se référer aux affiches de la classe
<b>Exercices de vocabulaire (E)</b>	Mention de différents exercices de vocabulaires	- Feuilles d'exercices - Phrases ou textes troués
<b>Activités concrètes (AC)</b>	Mention du recours à des activités concrètes qui peuvent mener au développement du vocabulaire.	- Sorties éducatives - Activités concrètes (jardiner, prendre soin d'un poisson, etc.)
<b>Outils informatiques (INF)</b>	Recours à Internet (sans spécifier que l'on utilise des textes) et aux logiciels informatiques	- Internet - Didacticiels - Logiciels
<b>Autres (Au)</b>	Autres éléments qui ont trait à l'enseignement du vocabulaire, sans être du matériel.	- <i>“Par ma maîtrise de la LSQ, j'écris ou je souligne les mots et je les explique concrètement aux élèves en LSQ.”</i> - <i>“Il est important de bien expliquer aux élèves le sens des mots et leur signe. »</i>



*ANNEXE VII*

Tableau des fréquences associées aux réponses des participants à la question 1

Tableau des fréquences associées aux réponses des participants à la question 1

Énoncés	Très inefficace	Plutôt inefficace	Plutôt efficace	Très efficace
1A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	0	2	11	9
1B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	0	1	11	10
1C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que <i>force</i> , <i>former</i> et <i>fragilité</i> .	6	12	3	1
1D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	0	2	8	12
1E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	0	0	4	18
1F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	0	3	14	5
1G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.	1	4	10	7
1H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	0	1	14	7
1I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	0	2	8	12
1J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	0	2	10	10
1K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	0	2	9	11
1L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	0	5	8	9
1M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	0	6	11	5
1N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	1	5	10	6
1O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	0	2	12	8
1P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	1	9	9	3
1Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	0	5	12	5
1R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique	0	0	7	15
1S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire ( <i>drill</i> ). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	0	4	11	7
1T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	0	3	11	8
1U) Favoriser la lecture autonome en classe.	0	4	9	9
1V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	5	6	9	2
1W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	0	1	7	4
1X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.	0	2	14	6
1Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	1	8	11	2
1Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	0	4	10	8
1AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).	1	8	9	4
1BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	1	7	10	4

## *ANNEXE VIII*

Tableau des fréquences associées aux réponses des participants à la question 5

Tableau des fréquences associées aux réponses des participants à la question 5

Énoncé	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
5A) Les enfants apprennent mieux le sens des mots nouveaux par le biais de leurs expériences personnelles qui consistent à participer à des activités concrètes.	0	1	11	10
5B) Apprendre un nouveau mot signifie acquérir une définition ou des informations précises à propos de ce mot.	0	4	13	5
5C) Un nouveau mot est acquis en réalisant des apprentissages sur un sujet et en acquérant de l'information à propos de ce sujet.	0	3	10	9
5D) Les enfants apprennent mieux le vocabulaire en répétant à plusieurs reprises la définition des mots.	4	7	10	1
5E) L'enfant vif d'esprit apprendra plus facilement du nouveau vocabulaire.	1	8	6	6
5F) Les mots nouveaux s'apprennent un à la fois, c'est-à-dire les uns à la suite des autres.	2	9	8	3
5G) Apprendre un nouveau mot signifie le répéter régulièrement jusqu'à ce que le rappel de sa signification devienne automatique.	2	7	10	3
5H) Bien connaître un sujet aide les enfants à apprendre de nouveaux mots reliés à ce sujet.	0	0	9	13
5I) Un mot tel que « mât » est plus facilement appris lorsque l'étude porte sur les bateaux et sur la navigation.	0	2	10	10
5J) Un nouveau mot est appris en rencontrant fréquemment la définition de ce mot.	1	10	10	1
5K) Un nouveau mot est appris lorsque l'apprenant élabore un réseau de concepts ou d'idées en lien avec ce mot.	0	2	11	9
5L) Ce que j'enseigne dans une matière donnée peut influencer la facilité avec laquelle les élèves apprendront certains mots connexes dans d'autres cours.	0	6	7	9
5M) Pratiquer les mots nouveaux et leurs définitions aidera les élèves à mieux lire	1	8	8	5
5N) Les enfants apprennent mieux les nouveaux mots par une présentation directe des définitions de ces mots.	2	9	8	3
5O) Avoir une liste de mots et de définitions aide les enfants à apprendre de nouveaux mots	2	11	6	2
5P) L'utilisation du dictionnaire est la stratégie première pour acquérir le sens des mots.	7	9	6	0

*ANNEXE IX*

Tableau des fréquences associées aux réponses des participants à la question 6

Tableau des fréquences associées aux réponses des participants à la question 6

Énoncés	Jamais	Quelques fois par année	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	A tous les jours
6A) Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.	2	7	2	5	4	2
6B) Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.	1	3	7	3	6	2
6C) Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que <i>force</i> , <i>former</i> et <i>fragilité</i> .	16	0	3	1	2	0
6D) Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.	0	0	5	5	3	9
6E) Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.	0	0	2	4	2	14
6F) À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.	6	5	6	2	2	1
6G) Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographe.	0	2	7	2	7	4
6H) Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.	1	2	4	4	5	6
6I) Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.	1	0	3	5	6	7
6J) Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.	4	10	3	3	2	0
6K) Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.	4	8	5	4	1	0
6L) Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).	8	5	6	3	0	0
6M) Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.	1	2	5	10	1	3
6N) Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.	8	8	3	1	0	1
6O) Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.	1	3	11	6	1	0
6P) Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots.	2	3	8	2	3	4
6Q) Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.	2	3	6	4	3	4
6R) Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique.	1	3	7	4	4	3
6S) Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire ( <i>drill</i> ). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.	5	3	6	6	2	0
6T) Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.	2	4	2	14	0	0
6U) Favoriser la lecture autonome en classe.	0	4	8	3	5	2
6V) Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).	17	1	3	1	0	0
6W) Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.	1	0	3	4	7	7
6X) Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves créer une échelle linéaire.	8	3	8	1	1	0
6Y) Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.	1	8	11	2		
6Z) Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.	0	4	10	8		
6AA) Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).	1	8	9	4		
6BB) Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.	1	7	10	4		

## *ANNEXE X*

Tableaux des résultats croisant l'efficacité accordée aux stratégies (croyances)  
et la fréquence d'utilisation des stratégies (pratiques)

Dans la présente annexe, on retrouve 28 tableaux comparant le niveau d'efficacité accordé à chaque stratégie (croyances) et la fréquence d'utilisation de cette stratégie. Pour faciliter la consultation de l'annexe, on retrouve les tableaux, le libellé de chaque stratégie et un résumé succinct des données que l'on retrouve dans chaque tableau. À cet effet, vous remarquerez que certaines cases des tableaux sont ombragées ce qui permet de mettre en évidence l'accord et le désaccord entre les croyances et les pratiques. Les cases fortement ombragées représentent l'accord complet, soit la correspondance, entre les croyances et les pratiques alors que les cases légèrement ombragées représentent l'accord partiel entre les croyances et les pratiques. Les cases blanches représentent, quant à elles, le désaccord ou la non correspondance entre les croyances et les pratiques éducatives.

Tableau A : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie A (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	4 18,2%	1 4,5%	2 9,1%	3 13,6%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	2 9,1%	1 4,5%	2 9,1%	1 4,5%	2 9,1%

Stratégie A : Enseigner aux élèves comment chercher efficacement dans le dictionnaire.

Il appert que 60% des 20 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 12 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 9,1% des participants, soit deux enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Les deux enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leur «croyance» négative à son égard. Ainsi, 12 participants sur les 22 sondés (54,5%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, sept répondants sur les 22 sondés (31,8%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et trois enseignants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau B : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie B (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	0 %	2 9,1%	6 27,3%	1 4,5%	1 4,5%	1 4,5%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	1 4,5%	0 0%	2 9,1%	5 22,7%	1 4,5%

Stratégie B : Enseigner aux élèves les règles de formation des mots du français.

Il appert que 81% des 21 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 17 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 4,5% des participants, soit un seul enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Le seul enseignant qui considère cette stratégie *plutôt inefficace* affirme toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 17 participants sur les 22 sondés (77,3%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, trois répondants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et deux enseignants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau C : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie C (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	6 27,3%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	8 36,4%	0 0%	2 9,1%	1 4,5%	1 4,5%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	2 9,1%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 4,5%	0 0%

Stratégie C : Enseigner, dans une même leçon, des mots nouveaux qui commencent par la même lettre tels que *force, former et fragilité*.

Il appert que 77,7% des 18 participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, soit 14 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 22,2% des participants, soit quatre enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que 50% des quatre participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit deux participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que l'autre 50% des participants, soit deux enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Ainsi, 16 participants sur les 22 sondés (72,7%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances et six enseignants sur les 22 sondés (27,3%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau D : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie D (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Pratique \ Croyance	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 0%	2 9,1%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	0 0%	0 0%	3 13,6%	3 13,6%	1 4,5%	1 4,5%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	2 9,1%	2 9,1%	8 36,4%

Stratégie D : Demander aux élèves de lire seuls des textes contenant quelques mots nouveaux en les invitant explicitement à se servir du contenu du texte pour trouver le sens de ces mots.

Il appert que 100% des 20 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace* ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre. Par ailleurs, il ressort que les deux participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas l'une à l'autre. Ainsi, 20 participants sur les 22 sondés (20,1%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances et deux enseignants sur les 22 sondés (9%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau E : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie E (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	0 0%	0 0%	1 4,5%	1 9,1%	2 13,6%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	2 4,5%	3 9,1%	1 4,5%	12 54,5%

Stratégie E : Activer les connaissances antérieures des élèves avant de débiter les activités portant sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Il appert que 100% des 22 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace* ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre. Il ressort que 86,3% des enseignants utilisent la stratégie au moins une fois par semaine et que 54,5% des participants le font à tous les jours. Aucun enseignant n'a jugé inefficace la stratégie. Bref, les pratiques éducatives des enseignants sont en accord avec leurs croyances.

Tableau F : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie F (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	2 9,1%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	4 18,2%	4 18,2%	4 18,2%	2 9,1%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	2 9,1%	2 9,1%	0 0%	1 4,5%

Stratégie F : À partir de certains mots nouveaux, créer des affiches contenant le mot, sa définition et une image.

Il appert que 57,9% des 19 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 11 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 21% des participants, soit quatre enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que 66,7% des trois participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, soit deux participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 33,3% des participants, soit un seul enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui sont partiellement en accord. Ainsi, 13 participants sur les 22 sondés (59,1%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, cinq répondants sur les 22 sondés (22,7%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et quatre enseignants sur les 22 sondés (18,2%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau G : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie G (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 0%	2 9,1%	1 4,5%	0 0%	1 4,5%
3 <i>Plutôt efficace</i>	0 0%	1 4,5%	3 13,6%	1 4,5%	3 13,6%	2 9,1%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	2 9,1%	0 0%	4 18,2%	1 4,5%

Stratégie G : Présenter un mot nouveau aux élèves en leur expliquant la façon de l'orthographier.

Il appert que 94,1% des 17 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 16 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 5,9% des participants, soit un enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui sont partiellement en accord. Par ailleurs, il ressort que 20% des cinq participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, soit un participant, a des croyances et des pratiques éducatives qui sont partiellement en accord alors que 80% des participants, soit quatre enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas l'une à l'autre. Ainsi, 16 participants sur les 22 sondés (72,7%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, deux répondants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et quatre enseignants sur les 22 sondés (18%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau H : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie H (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	1 4,5%	3 13,6%	3 13,6%	4 18,2%	2 9,1%
4 <i>Très efficace</i>	0 4,5%	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	1 4,5%	4 18,2%

Stratégie H : Enseigner la définition de nouveaux mots pour aider les élèves à mieux lire.

Il appert que 85,7% des 21 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 18 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 4,5% des participants, soit un seul enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Le seul enseignant qui considère cette stratégie *plutôt inefficace* affirme toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 18 participants sur les 22 sondés (81,8%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, deux répondants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et deux enseignants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau I : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie I (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	3 13,6%	3 13,6%	2 9,1%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	2 9,1%	2 9,1%	3 13,6%	5 22,7%

Stratégie I : Privilégier l'enseignement des mots les plus fréquents du français.

Il appert que 100% des 20 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 20 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre. Par ailleurs, il ressort qu'un des deux enseignants qui considère cette stratégie *plutôt inefficace* affirme toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard, alors que l'autre enseignant ne l'utilise jamais. Ainsi, 21 participants sur les 22 sondés (95,4%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances et un enseignant sur les 22 sondés (4,5%) a des pratiques qui sont en désaccord avec ses croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau J : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie J (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Pratique \ Croyance	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	4 18,2%	3 13,6%	2 9,1%	1 4,5%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	6 27,3%	1 4,5%	1 4,5%	2 9,1%	0 0%

Stratégie J : Recourir à l'élaboration de cartes sémantiques telles que celle proposée dans l'exemple.

Il appert que 35% des 20 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit sept participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 20% des participants, soit quatre enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que 50% des deux participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace*, soit un seul participant, a des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent partiellement l'une à l'autre alors que l'autre 50% des participants, soit un enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Ainsi, sept participants sur les 22 sondés (31,8%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, 10 répondants sur les 22 sondés (45,4%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et cinq enseignants sur les 22 sondés (22,7%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives ne sont pas en accord avec les croyances.

Tableau K : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie K (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	2 9,1%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	4 18,2%	3 13,6%	1 4,5%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	3 13,6%	2 9,1%	2 9,1%	3 13,6%	1 4,5%	0 0%

Stratégie K : Vivre des expériences langagières concrètes avec les élèves pour leur enseigner le vocabulaire.

Il appert que 50% des 20 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 10 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 18,2% des participants, soit quatre enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Les deux enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leur «croyance» négative à son égard. Ainsi, 10 participants sur les 22 sondés (45,4%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, huit répondants sur les 22 sondés (36,4%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et quatre enseignants sur les 22 sondés (18,2%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives ne sont pas en accord avec les croyances.

Tableau L : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie L (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Pratique \ Croyance	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	3 13,6%	2 9,1%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	4 18,2%	1 4,5%	2 9,1%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	1 4,5%	4 18,2%	3 13,6%	0 0%	0 0%

Stratégie L : Créer des situations où les élèves peuvent faire des jeux de rapidité en utilisant des cartes de vocabulaire (mot + définition + image).

Il appert que 58,8% des 17 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 10 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre. Par ailleurs, il ressort que 40% des cinq enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace*, soit deux participants, affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard, alors que les trois autres enseignants, soit 60% de l'échantillon, ne l'utilisent jamais. Ainsi, 13 participants sur les 22 sondés (59,1%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, sept répondants sur les 22 sondés (31,8%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et deux enseignants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau M : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie M (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	1 4,5%	2 9,1%	2 9,1%	0 0%	1 4,5%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	1 4,5%	3 13,6%	5 22,7%	1 4,5%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	3 13,6%	0 0%	2 9,1%

Stratégie M : Donner aux élèves une liste de mots et leur demander d'en mémoriser l'orthographe.

Il appert que 87,5% des 16 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 14 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 4,5% des pratiques éducatives des participants ne correspondent pas à leurs croyances. Par ailleurs, il ressort que les six enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 14 participants sur les 22 sondés (63,6%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, deux répondants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et six enseignants sur les 22 sondés (27,3%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau N : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie N (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=21)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	1 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	2 9,5%	3 14,3%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	4 19%	4 19%	1 4,8%	0 0%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,8%	1 4,8%	2 9,5%	1 4,8%	0 0%	1 4,8%

Stratégie N : Favoriser la comparaison des mots nouveaux en faisant ressortir des similitudes et des différences entre les diverses caractéristiques des mots.

Il appert que 33,3% des 15 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit cinq participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 33,3% des 15 participants, soit cinq participants, ont des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à leurs croyances. Par ailleurs, il ressort que 50% des six enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, soit trois enseignants, affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard alors que l'autre moitié des six enseignants ne l'utilisent jamais. Ainsi, huit participants sur les 21 sondés (38,1%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, huit répondants sur les 21 sondés (38,1%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et cinq enseignants sur les 21 sondés (23,8%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives ne sont pas en accord avec les croyances.

Tableau O : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie O (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 %	2 9,1%	0 %	0 %	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	3 13,6%	3 13,6%	4 18,2%	1 4,5%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	6 27,3%	2 9,1%	0 0%	0 0%

Stratégie O : Donner aux élèves une liste de mots à définir et leur demander de construire des phrases contenant chacun de ces mots.

Il appert que 80% des 20 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 16 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 5% des 20 participants, soit un seul participant, a des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à ses croyances. Par ailleurs, il ressort que les deux enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 16 participants sur les 22 sondés (72,2%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, trois répondants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et trois enseignants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau P : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie P (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	1 4,5%	2 9,1%	1 4,5%	2 9,1%	3 13,6%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	2 9,1%	4 18,2%	1 4,5%	1 4,5%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	1 4,5%

Stratégie P : Inviter les élèves à utiliser le dictionnaire pour découvrir le sens des mots..

Il appert que 66,7% des 12 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit huit participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 9,1% des participants, soit deux enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que les 10 participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leurs «croyances» négatives à son égard. Ainsi, huit participants sur les 22 sondés (36,4%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, trois répondants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et 11 enseignants sur les 22 sondés (50%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en désaccord avec les croyances.

Tableau Q : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie Q (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Pratique \ Croyance	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	3 13,6%	2 9,1%	0 %	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	0 0%	2 9,1%	2 9,1%	3 13,6%	4 18,2%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	0 0%	2 9,1%	2 9,1%	0 0%	0 0%

Stratégie Q : Lors de l'enseignement explicite du sens d'un nouveau mot, présenter aux élèves les unités de sens qui composent ce mot : radical, préfixe et suffixe.

Il appert que 88,2% des 17 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 15 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 11,8% des participants, soit deux enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que les cinq participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leurs «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 15 participants sur les 22 sondés (68,2%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, trois répondants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et quatre enseignants sur les 22 sondés (18,2%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau R : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie R (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	0 0%	2 9,1%	4 18,2%	1 4,5%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	1 4,5%	3 13,6%	3 13,6%	4 18,2%	3 13,6%

Stratégie R : Enseigner différents mots dans le cadre d'une approche thématique.

Il appert que 81,8% des 22 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 18 enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 4,5% des participants, soit un enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Aucun enseignant n'a jugé inefficace la stratégie. Ainsi, 18 participants sur les 22 sondés (81,8%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, trois répondants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et un enseignant sur les 22 sondés (4,5%) a des pratiques qui sont en désaccord avec ses croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives des enseignants sont en accord avec leurs croyances.

Tableau S : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie S (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	2 9,1%	1 4,5%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	2 9,1%	2 9,1%	3 13,6%	3 13,6%	1 4,5%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	2 9,1%	1 4,5%	2 9,1%	1 4,5%	0 0%

Stratégie S : Demander aux élèves de compléter de nombreux exercices de systématisation du vocabulaire (*drill*). Par exemple, leur demander d'associer des mots à leur définition, associer les mots à une image, etc.

Il appert que 61,1% des 18 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 11 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 16,7% des 18 participants, soit sept participants, ont des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à leurs croyances. Par ailleurs, il ressort que 50% des quatre enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace*, soit deux enseignants, affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard alors que l'autre moitié des quatre enseignants ne l'utilisent jamais. Ainsi, 13 participants sur les 22 sondés (59,1%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, cinq répondants sur les 22 sondés (22,7%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et quatre enseignants sur les 22 sondés (18,2%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau T : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie T (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	1 4,5%	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	3 13,6%	1 4,5%	6 27,3%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	1 4,5%	7 31,8%	0 0%	0 0%

Stratégie T : Donner aux élèves des dictées contenant les mots qu'ils devaient étudier.

Il appert que 78,2% des 19 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 15 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 5,3% des 19 participants, soit un participant, a des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à ses croyances. Par ailleurs, il ressort que 66,7% des trois enseignants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace*, soit deux enseignants, affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard alors que l'autre enseignant ne l'utilise jamais. Ainsi, 16 participants sur les 22 sondés (72,7%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, quatre répondants sur les 22 sondés (18,2%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et deux enseignants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau U : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie U (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	3 13,6%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	0 0%	0 0%	4 18,2%	2 9,1%	2 13,6%	1 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	1 4,5%	3 13,6%	1 4,5%	3 13,6%	1 4,5%

Stratégie U : Favoriser la lecture autonome en classe.

Il appert que 94,4% des 18 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 17 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 5,6% des participants, soit un enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que les quatre participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leurs «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 17 participants sur les 22 sondés (77,3%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, quatre répondants sur les 22 sondés (18,2%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et un enseignant sur les 22 sondés (4,5%) a des pratiques qui sont en désaccord avec ses croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau V : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie V (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	5 22,7%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	6 27,3%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	5 22,7%	1 4,5%	2 9,1%	1 4,5%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%

Stratégie V : Donner des tests de vocabulaire chronométrés portant sur les nouveaux mots et leur(s) définition(s).

Il appert que 36,4% des 11 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit quatre participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 54,5% des participants, soit six enseignants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que les 11 participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace* affirment ne pas utiliser la stratégie, donc leurs croyances et leurs pratiques éducatives correspondent. Ainsi, 15 participants sur les 22 sondés (54,5%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, un répondant sur les 22 sondés (4,5%) a des pratiques un peu moins en accord avec ses croyances et six enseignants sur les 22 sondés (27,3%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau W : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie W (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	0 0%	1 4,5%	2 9,1%	3 13,6%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	1 4,5%	2 9,1%	4 18,2%	7 31,8%

Stratégie W : Enseigner aux élèves comment utiliser différents indices fournis par le contexte d'un texte à lire.

Il appert que 95% des 21 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 20 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 4,8% des participants, soit un enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que le seul participant qui juge la stratégie *plutôt inefficace* affirme toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 20 participants sur les 22 sondés (90,9%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances et deux enseignants sur les 22 sondés (9,1%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau X : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie X (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=21)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	1 4,8%	1 4,8%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	5 23,8%	2 9,5%	5 23,8%	1 4,8%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	2 9,5%	0 0%	3 14,3%	0 0%	1 4,8%	0 0%

Stratégie X : Pour décrire des termes dont l'intensité varie ou distinguer les différents synonymes d'un mot, demander aux élèves de créer une échelle linéaire.

Il appert que 52,6% des 19 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 10 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 36,8% des 19 participants, soit sept participants, ont des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à leurs croyances. Par ailleurs, il ressort qu'il y a un enseignant qui considère cette stratégie *plutôt inefficace* qui affirme toutefois utiliser celle-ci, malgré ses «croyances» négatives à son égard alors qu'un second enseignant ne l'utilise jamais. Ainsi, 11 participants sur les 21 sondés (52,4%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, trois répondants sur les 21 sondés (14,3%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et sept enseignants sur les 21 sondés (33,3%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau Y : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie Y (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	4 18,2%	1 4,5%	2 9,1%	0 0%	0 0%	1 4,5%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	3 13,6%	3 13,6%	3 13,6%	1 4,5%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	1 9,1%	0 0%	0 0%	1 4,5%	0 0%

Stratégie Y : Demander aux élèves d'étudier les mots nouveaux en répétant les mots et leurs définitions.

Il appert que 61,5% des 13 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit huit participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 7,7% des 13 participants, soit un participant, a des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à ses croyances. Par ailleurs, il ressort qu'il y a 44,4% des neuf participants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, soit quatre participants, qui affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leurs «croyances» négatives à son égard alors que 55,6% des neuf répondants, enseignant ne l'utilise jamais. Ainsi, 11 participants sur les 21 sondés (52,4%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, trois répondants sur les 21 sondés (14,3%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et sept enseignants sur les 21 sondés (33,3%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau Z : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie Z (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	0 0%	2 9,1%	2 9,1%	0 0%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	4 18,2%	2 9,1%	0 0%	2 9,1%	1 4,5%
4 <i>Très efficace</i>	0 0%	0 0%	2 9,1%	3 13,6%	2 9,1%	1 4,5%

Stratégie Z : Enseigner explicitement aux élèves le sens des expressions figées.

Il appert que 72,2% des 18 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit 13 participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 5,6% des participants, soit un enseignant, a des croyances et des pratiques éducatives qui ne correspondent pas. Par ailleurs, il ressort que les quatre participants qui jugent la stratégie *plutôt inefficace* affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leurs «croyances» négatives à son égard. Ainsi, 13 participants sur les 22 sondés (59,1%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, six répondants sur les 22 sondés (27,2%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et trois enseignants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau AA : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie AA (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	1 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	4 18,2%	3 13,6%	1 4,5%	0 %	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	2 9,1%	4 18,2%	2 9,1%	0 0%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	1 4,5%	2 9,1%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%

Stratégie AA : Donner des tests portant sur les mots nouveaux et leur(s) définition(s).

Il appert que 53,8% des 13 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit sept participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 15,4% des 13 participants, soit deux participants, ont des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à leurs croyances. Par ailleurs, il ressort qu'il y a 44,4% des neuf participants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, soit quatre participants, qui affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leurs «croyances» négatives à son égard alors que 55,6% des neuf répondants, soit cinq enseignants, ne l'utilisent jamais. Ainsi, 12 participants sur les 22 sondés (54,5%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, sept répondants sur les 22 sondés (31,8%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et trois enseignants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

Tableau BB : Résultats croisés du niveau d'efficacité accordée à la stratégie BB (croyances) et de la fréquence d'utilisation de cette stratégie (pratiques). (N=22)

Croyance \ Pratique	Pratique					
	1 <i>Jamais</i>	2 <i>Quelques fois par année</i>	3 <i>Quelques fois par mois</i>	4 <i>Une fois par semaine</i>	5 <i>Quelques fois par semaine</i>	6 <i>Tous les jours</i>
1 <i>Très inefficace</i>	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2 <i>Plutôt inefficace</i>	4 18,2%	3 13,6%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%
3 <i>Plutôt efficace</i>	1 4,5%	3 13,6%	3 13,6%	2 9,1%	1 4,5%	0 0%
4 <i>Très efficace</i>	2 9,1%	0 0%	1 4,5%	0 0%	0 0%	0 0%

Stratégie BB : Demander aux élèves d'étudier une liste de mots accompagnés de leur définition.

Il appert que 53,8% des 13 participants qui jugent la stratégie *plutôt efficace* ou *très efficace*, soit sept participants, ont des croyances et des pratiques éducatives qui correspondent l'une à l'autre alors que 15,4% des 13 participants, soit deux participants, ont des pratiques éducatives qui ne correspondent pas à leurs croyances. Par ailleurs, il ressort qu'il y a 44,4% des neuf participants qui considèrent cette stratégie *plutôt inefficace* ou *très inefficace*, soit quatre participants, qui affirment toutefois utiliser celle-ci, malgré leurs «croyances» négatives à son égard alors que 55,6% des neuf répondants, soit cinq enseignants, ne l'utilisent jamais. Ainsi, 12 participants sur les 22 sondés (54,5%) ont des pratiques en accord complet avec leurs croyances, sept répondants sur les 22 sondés (31,8%) ont des pratiques un peu moins en accord avec leurs croyances et trois enseignants sur les 22 sondés (13,6%) ont des pratiques qui sont en désaccord avec leurs croyances. Bref, de façon générale, c'est-à-dire pour la majorité des enseignants, les pratiques éducatives sont en accord avec les croyances.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALEGRIA J., B. CHARLIER, M. D'HONT., C. HAGE et J. LEYBAERT. 1999. « Surdité ». Dans *Troubles du langage - bases théoriques, diagnostic et r education r education*, sous la dir. de RONDAL Jean A. et SERON. Li ge : Mardaga. pp.551-588.
- ANDERSON, Richard C. et Peter FREEBODY. 1981. «Vocabulary knowledge». Dans *Comprehension and teaching : Research reviews*, sous la dir. de GUTHRIE, John T., pp.77-117. Newark : International Reading Association.
- APPEL, Rene. 1996. « The lexicon in second language acquisition ». Dans *Investigating second language acquisition*, sous la dir. de JORDENS, P. et LALLEMAN, J., pp. 381-403. Berlin: Walter deGruyter et Co.
- ASTOLFI, Jean-Pierre et Michel Develay. 1989. *La didactique des sciences*, « Collection Que sais-je? ». Paris : Presses universitaires de France, 125 p.
- BAUMANN, J.F. et E.J. KAME'ENUI. 1991. «Research on vocabulary : Ode to Voltaire». Dans *Handbook of research on teaching the English language arts*, sous la dir. de FLOOD, J., JENSEN, LAPP et SQUIRE, pp. 604-630. New-York : Macmillan.
- BECK, I.L. et M.G. MCKEOWN. 1991. « Conditions of vocabulary acquisition ». Dans *Handbook of reading research*, sous la dir. de BARR, R., KAMIL, MOSENTHAL et PEARSON, pp. 789-814. Vol. II. White Plains, NY: Longman.
- BERNE, Jennifer I. et Camille L.Z. BLACHOWICZ. 2008. « What reading teachers say about vocabulary instruction : Voices from the classroom ». *The Reading Teacher*, volume 62, numéro 4, pp.314-323.
- BLACHOWICZ, Camille L.Z. et Peter FISHER. 2000. «Chapter 28 : Vocabulary instruction». Dans *Handbook of reading research*, sous la dir. de KAMIL, M.L., MOSENTHAL, PEARSON et BARR, pp. 503-523. Vol 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BURGAT, Sandrine. 2009. « Un cas spécifique de bilinguisme : l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français ». Dans [RUSCA : MSH-M. Internet. 8 pages. <[http://www.msh-m.fr/article.php3?id\\_article=655](http://www.msh-m.fr/article.php3?id_article=655)>. 17 novembre 2010.

- BUSSMAN, Hadumod. 1996. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, New York, NY: Routledge. 539 p.
- CHANNELL, J. 1988. « Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition ». Dans *Vocabulary and language teaching*, sous la dir. de CARTER, R. et McCARTY, pp. 83-96. New York : Longman.
- CHOMSKY, Noam. 1972. *Language and mind (2<sup>nd</sup> edition)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CHONG, Sylvia, Isabella WONG et Quek Choon LANG. 2005. « Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes and Expectations: A Review of the Literature ». Dans *REDESIGNING PEDAGOGY : RESEARCH, POLICY, PRACTICE*. Singapore, 31 mai 2005, 10 p.
- CLARK, C.M. 1988. « Asking the right questions about teacher preparation : Contribution of research on teaching thinking ». *Educational researcher*, volume 17, numéro 2, pp.5-12.
- COADY, James. 1997. « L2 vocabulary acquisition : A synthesis of the research » Dans *Second language vocabulary acquisition* sous la dir. de COADY, J. et T. HUCKIN (eds), Cambridge, UK : Cambridge University Press, pp.273-288. « Cambridge Applied Linguistics », New York : Cambridge University Press.
- CONRAD, R. 1979. *The deaf school child*. London: Harper et Row, 350 p.
- DE VILLIERS, Peter A. et Sarah B. POMERANTZ. 1992. « Hearing-impaired students learning new words from written context ». *Applied Psycholinguistics*, Octobre, volume 13, numéro 4, pp. 409-431.
- DEVINE, T. 1986. *Teaching reading comprehension : from theory to practice*. Boston : Allyn et Bacon. 293 p.
- DIFRANCESCA, D. 1972. « Academic achievement test results of a national testing program for hearing-impaired students ». Numéro 9, Série D. Washington, D. C.: Gallaudet University, Office of Demographic Studies.
- DONG, Yanping, Shichun GUI et Brian MACHWHINNEY. 2005. « Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon ». *Bilingualism : Language and cognition*, volume 8, numéro, 3, pp.221-238.
- DUBOIS, Jean, et coll. (1999) *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse. « Collection Expression », 514p.
- DUBUISSON, Colette, L. LAJEUNESSE, H. PERREAULT et Joachim REINWEN. 1998. « Expérimentation de modes d'intervention en lecture et en écriture auprès d'adultes

sourds et d'élèves sourds rapport présenté à l'Office des personnes handicapées du Québec », novembre, 113 p.

DUBUISSON, Colette et Renée RANCOURT. 1999. «Le bilinguisme sourd».Conférence présentée à l'Institut Raymond-Dewar, Montréal.

DUCHESNE, Louise. 2008. « Développement des habiletés linguistiques chez les enfants porteurs d'un implant cochléaire. » Thèse en sciences biomédicales option orthophonie, Montréal : Université de Montréal, 283p.

FANG, Zhihui. 1996. « A review of research on teacher beliefs and practices ». *Educational review*, Volume 38, Numéro 1, Printemps, pp.47-65.

FILE, N. 1994. « Children's play, teacher-child interactions, and teachers beliefs in integrated childhood programs ». *Early childhood research quarterly*, Volume 9, pp.223-240.

FORTIN, Marie-Fabienne, Raymond Grenier, et Marcel Nadeau. 1996. « Méthodes de collectes de données ». Dans *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, sous la dir. de Fortin, Marie-France, pp.237-263. Ville Mont-Royal, QC : Décarie Éditeur.

GAFFNEY, Janet S. et Richard C. ANDERSON. 2000. « Chapter 5 : Trends in reading research in the United-States: Changing intellectual trends over three decades » Dans *Handbook of reading research*, sous la dir. de KAMIL, M.L., MOSENTHAL, PEARSON et BARR, pp. 53-74. Vol. 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GALISSON R. et D. COSTE. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 612 p.

GARDNER, D. 2004. »Vocabulary input through extensive reading : A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials ». *Applied Linguistics*. Volume 25, Numéro 1. pp. 1-37.

GASS, Susan. 1999. « Discussion: Incidental vocabulary learning ». *Studies in Second Language Acquisition*, Volume 21, pp. 319–333.

GERRITS, Marieke, A. 2009. Dutch vocabulary of adult L2 learners. Master thesis general linguistics. Universiteit van Amsterdam : Faculteit der Geesteswetenschappen, 44p.

GIASSON, Jocelyne. 1990. *La compréhension en lecture*, Boucherville, QC : Gaetan Morin Éditeurs.

GIASSON, Jocelyne. 2003. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2<sup>ème</sup> édition. Boucherville, QC : Gaetan Morin Éditeurs.

- GIASSON, Jocelyne et Jacqueline THÉRIAULT. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, QC : Éditions Ville-Marie. 385 p.
- GOSSELIN, Michèle. et Claude SIMARD. 1995. *Des mots à la parole : enseigner le vocabulaire*, « Collection Pratique pédagogique », Sillery : Éditions du GRAP. 251p.
- GU, Yonggi. 1994. *Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, 28th, Baltimore, Md. 27 p.
- GURLITT, Johannes et Alexander RENKL. 2010. « Prior knowledge activation : how different concept mapping tasks leads to substantial differences in cognitive processes, learning outcome, and perceived self-efficacy ». *Instructional Science: an international journal of the learning sciences*. Volume 38, Numéro 4. pp. 417-433.
- HATCH, Evelyn et Cheryl BROWN. 2000. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, Cambridge : Cambridge University Press. 480p.
- HEDRICK, W. B., J. M. HARMON et P. M. LINERODE. 2004. « Teachers' beliefs and practices on vocabulary instruction with social studies textbooks in grades 4-8 ». *Reading Horizons*, Volume 45, Numéro 2, pp. 103-125.
- HSU, Jeng-yih Tim. 2006. *Teaching english lexically: the university word list is a good start*. Paper presented at the Taiwan Teachers of English to Speakers of Other Languages, Huwei, Taiwan. 11p.
- JAVEAU, Claude. 1992. *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles. 160p.
- JOHNSON, D.W. et R. T. Johnson (1999) *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (Boston, MA, Allyn et Bacon).
- JULLIAN, P. 2000. « Creating word-meaning awareness ». *English language teaching journal (ELT Journal)*, Volume 54, Numéro 1, pp.37-46.
- KELLY, Leonard et Dragana BARAC-CIKOJA. 2007. The comprehension of skilled deaf readers: The roles of word recognition and other potentially critical aspects of competence. Dans *Children's comprehension problems in oral and written language*, sous la dir. de CAIN, Kate et Jane OAKHILL, pp. 244-280. New York: The Guilford Press.
- KIBBY, Michael W. 1995. « The organization and teaching of things and the words that signify them ». *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Volume 39, Numéro 3, pp. 208-223.

- KONOPAK, B.C. et N. L. WILLIAMS. 1994. « Elementary teachers' beliefs and decisions about vocabulary learning and instruction ». *43rd Yearbook of the national reading council*, pp. 485-495.
- KONTOS, S. et L. DUNN. 1993. « Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality ». *Advances in early education and day care*, Volume 5, pp. 53-74.
- KYLE, Fiona M. et Margaret HARRIS. 2006. « Concurrent Correlates and Predictors of Reading and Spelling Achievement in Deaf and Hearing School Children ». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 11, Numéro 3, pp. 273-288.
- LASSO, C. et B. DAVEY. 1987. « The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually profoundly hearing-impaired students ». *Volta review*, Volume 89, pp. 211-220.
- LEGENDRE, Raynald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin : Montréal. 1554p.
- LEMIEUX, Johanne et Michel LELIÈVRE. 2010. « Démarche didactique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture », *Colloque Un partenariat pour l'avancement des connaissances et pour une meilleure prise en compte des besoins des milieux*, Montréal, mars.
- LE NORMAND, Marie-Thérèse. 2004. « Évaluation du lexique de production chez des enfants sourds profonds munis d'un implant cochléaire sur un suivi de trois ans ». *Rééducation Orthophonique*, Volume 42, Numéro 217, pp. 125-140.
- LE NOUVEAU PETIT ROBERT. 1996. *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert. 2551p.
- LUCKNER, John L. et Christine COOKE. 2010. « A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing ». *American annals of the Deaf*, volume 155, numéro, 1, pp.38-67.
- MARSCHARK, Marc. 2001. *Language development in children who are deaf: A research synthesis*, Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED455620). 63p.
- MARSCHARK, Marc. 2002. *Educating deaf students : from research to practice*, New York: Oxford University Press. 281p.
- MELS. 2006a. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire enseignement primaire*, Québec : Gouvernement du Québec.

- MELS. 2006b. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS. 2007. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MILTON, James. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*, New York : Multilingual Matters, 278 p.
- MONREAL, Santiago Torres et Rafael Santana HERNANDEZ. 2005. « Reading Levels of Spanish Deaf Students ». *American Annals of the Deaf*, Volume 150, Numéro 4, Automne, pp. 379-387.
- MOORES, Donald F. et Catherine SWEET. 1990. « Factors Predictive of School Achievement ». Dans *Educational and developmental aspects of deafness*, sous la dir. de MOORES, Donald F. et MEADOWS-ORLANS. pp. 154-201. Washington D.C : Gallaudet University Press.
- MUKHEREJEE, Joybrato. 2005. « Word » Dans *Encyclopedia of Linguistics*, sous la dir. de STRAZNY, Philipp (editeur), pp.1184-1186, volume 2. New York: Fitzroy Dearborn.
- MUSSELMAN, Carol. 2000. « How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness ». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 5, pp. 9-31.
- NAGY, William E. 1988. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*, Newark : International reading association. 52p.
- NAGY, William E. et Judith A. SCOTT, 2006. « The state of vocabulary research in the mid-1980s. » Dans *Reading research at work*, sous la dir. de STAHL, K. et MCKENNA, pp.217-225. New York: The Guilford Press.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, (2000). *National Reading Panel [NRP] : Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- OGDEN, C. K. et I. A. RICHARDS. 1923. *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*, London: Kegan Paul. 396p.
- PAJARES, M. F. 1992. « Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct ». *Review of Educational Research*, Volume 62, Numéro 3, pp. 307-333.

- PARISOT, Anne-Marie et Lynda LELIÈVRE. 2005. « Les interrogatives en langue des signes québécoise », demi-journée de formation offerte aux enseignants de l'école Gadbois et de la polyvalente Lucien-Pagé, 10 janvier.
- PARISOT, Anne-Marie, S. VILLENEUVE, M.-A. BERNIER et C. HOULD. 2008. « Français en mains : la grammaire du français expliquée en LSQ », *La communication... au cœur de l'expertise des partenaires et de l'IRD*, présentation offerte à l'Institut Raymond-Dewar dans le cadre du mois de la communication, 15 mai.
- PAUL, Peter V. 1987. Deaf children's comprehension of multimeaning words : Research and implications. Paper presented at the 13th Annual Indiana Association for Child and Adults with Learning Disabilities, Indianapolis, IN, 26p.
- PAUL, Peter V. 1996. « Reading Vocabulary Knowledge and Deafness ». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 1, Numéro 1, p. 3-15.
- PAUL, Peter V. 1998. *Literacy and deafness : the development of reading, writing and literate thought*, Boston : Allyn et Bacon. 358p.
- PAUL, Peter V. 2001. *Language and deafness : 3<sup>rd</sup> edition*. San Diego, CA: Singular Publishing Group. 565p.
- PAUL, Peter V. et G. GUSTAFSON. 1991. « Comprehension of high-frequency multimeaning words by students with hearing impairment ». *Remedial and special education*, Volume 12, Numéro 4, pp. 52-62.
- PEXMAN, Penny M et coll. 2008. « There are many ways to be rich : Effects of three measures of semantic richness on visual word recognition ». *Psychonomic Bulletin and Review*. Volume 15, Numéro 1. pp. 161-167.
- PHIPPS, Simon et Simon BORG. 2009. « Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices ». *System*, Volume 37, pp. 380-390.
- QUIGLEY, Stephen P. et Paul, Peter V. 1984. *Language and deafness*, San Diego, CA : College-Hill Press. 350 p.
- RAPAPORT William J. et Ehrlich, Karen (1998), A COMPUTATIONAL THEORY OF VOCABULARY ACQUISITION Department of Computer Science and Center for Cognitive Science State University of New York at Buffalo, Buffalo, NY 14260-2000) 23 p.
- RICKETTS, Jessie, Dorothy V.M. BISHOP et Kate NATION. 2009. « Orthographic facilitation in oral vocabulary acquisition ». *The quarterly journal of experimental psychology*. Volume 62, Numéro 10. pp. 1948-1966.

- RIMM-KAUFMAN et coll. 2006. « The teacher belief Q-Sort : A measure of teachers' priorities in relationship to disciplinary practices, teaching practices and beliefs about children ». *Journal of school psychology*, Volume 44, pp. 141-165.
- ROSE, M. 2004. « Vocabulary improvement using visual stimuli ». *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, Volume 71, Numéro 1, pp. 47-51.
- SAINT-LAURENT, Lise. 2000. « Les programmes de prévention de l'échec scolaire des développements prometteurs ». Dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II - Les problèmes externalisés*, sous la dir. de VITARO, Frank et Claude GAGNON, pp. 5-68. Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec.
- SCHIRMER, B. et S. MCGOUGH. 2005. « Teaching reading to children who are deaf : Do the conclusions of the National Reading Panel Apply ? ». *Review of educational research*, Volume 75, Numéro 1, pp. 83-117.
- SCHMITT, Norbert. 1997. *Vocabulary learning strategies* Dans *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy* sous la dir. de SCHMITT, Norbert et Michael McCARTY, pp.199-227. « Cambridge Language Teaching Library », New York : Cambridge University Press.
- SCHMITT, Norbert. 2000. *Vocabulary in language teaching*, Cambridge : Cambridge University Press. 224p.
- SCOTT, J., D JAMIESON-NOEL et M. Asselin. 2003. « Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three canadian upper-elementary classrooms ». *The elementary school journal*, Volume 103, Numéro 3, pp. 169-286.
- SEAL, B.D. 1991. « Vocabulary learning and teaching ». Dans *Teaching English as second or foreign language*, sous la dir. de CELCE-MURCIA, Marianne (Editor), 2<sup>ème</sup> édition, pp. 296-311. Boston, MA : Heinle et Heinle.
- SEGLER, Thomas. M. 2001. « PhD Research Proposal: Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments ». Dans *University of Edinburgh : School of Informatics*. En ligne. <<http://homepages.inf.ed.ac.uk/s9808690/newprop.pdf>> Consulté le 8 septembre 2009.
- SOKMEN, Anita. 1997. *Current trends in teaching second language vocabulary* Dans *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy* sous la dir. de SCHMITT, Norbert et Michael McCARTY, pp.237-257. « Cambridge Language Teaching Library », New York : Cambridge University Press.
- SONAIYA, R. 1991. « Vocabulary acquisition as a process of continuous lexical disambiguation ». *IRAL*, Volume 29, Numéro 4, pp. 273-284.

- STAHL, W. 1986. « Three principles of effective vocabulary instruction ». *Journal of reading*, Volume 29, pp. 662-668.
- STAHL, S. et M. FAIRBANKS. 1986. « The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis ». *Review of Educational Research*, Volume 56, pp. 72-110.
- STERNBERG, R.J. 1987. « Most vocabulary is learned from context ». Dans *The nature of vocabulary acquisition*, sous la dir. de MCKEOWN, M.G. et CURTIS (Editors), pp. 89-105. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STOLT Suvi, Leena HAATAJA , Helena LAPINLEIMU et Luisa LEHTONEN. 2008. « Early lexical development of Finnish children : A longitudinal study ». *First language*, Volume 28, Numéro 3, pp. 259-279.
- TRAXLER, C.B. 2000. « The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard of hearing students ». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 5, pp. 337-348
- TRÉVILLE, Mare-Claude. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, Montréal : Éditions Logiques. 151p.
- TRYBUS, R. et M. KRATCHMER. 1977. « School achievement scores of hearing impaired children : National data on achievement status and growth patterns ». *American annals of the deaf*, Volume 122, pp. 62-69.
- VAN DEN BROEK, Paul et Panayiota KENDEOU. 2008. « Cognitive processes in comprehension of science texts : The role of co-activation in confronting misconceptions ». *Applied cognitive psychology*, Volume 22, pp. 335-351.
- VEILLETTE, D. 2005. *État de la situation de la langue des signes québécoise - Rapport de recherche et pistes de solution proposées par l'Office des personnes handicapées du Québec*, Québec : Gouvernement du Québec.
- VERCAINGNE-MÉNARD, Astrid. 2010. « Principes directeurs dans la planification des séquences d'enseignement et d'apprentissage en lecture et en écriture », *Colloque Un partenariat pour l'avancement des connaissances et pour une meilleure prise en compte des besoins des milieux*, Montréal, mars.
- WATTS, S. 1995. « Vocabulary instruction in six classrooms ». *Journal of reading behavior*, Volume 27, Numéro 3, pp. 399-424.
- WATTS-TAFFE, S. et D.M. TRUSCOTT. 2000. « Focus on research : Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom ». *Language Arts*, Volume 77, Numéro 3, pp. 258-265.

- WAUTERS, Loes, W.H.J. van BON, Agnes TELLINGS et Jan F. J. van LEEUWE. 2006. « In Search of Factors in Deaf and Hearing Children's Reading Comprehension ». *American Annals of the Deaf*, Volume 151, Numéro 3, pp. 371-380.
- WEI, Y. 1999. *Teaching collocations for productive vocabulary development*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York, NY. 31p.
- WESTWOOD, P. et coll. 1997. « Assessing teachers' beliefs about literacy acquisition : The development of the teachers' beliefs about literacy questionnaire (TBALQ) ». *Journal of Research in Reading*, Volume 20, Numéro 3, pp. 223-235.
- WIERSMA, W. 2000. *Research methods in education : An introduction*. 7<sup>ème</sup> édition. Boston : Allyn et Bacon. 464 p.
- WILCOX-HERZOG, A. 2002. « Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? ». *Early education and development*, Volume 13, pp. 81-106.
- ZHANG, Weimin. 2008. « In search of English as foreign language (EFL) teachers' knowledge of vocabulary instruction ». Thèse de doctorat, Atlanta : Georgia State University, 288 p.



